



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO FILOLOGÍA MODERNA

TESIS DOCTORAL

TEXTOS MUSICALES DEL GÉNERO BÁSICO POP (AÑOS 80 Y 90):  
PROPUESTA TRASLATIVA Y DIDÁCTICA

ALEXIS MARTEL ROBAINA

Las Palmas de Gran Canaria, 2013



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

Departamento: Filología Moderna

Programa de Doctorado: Traducción, Comunicación y Cultura

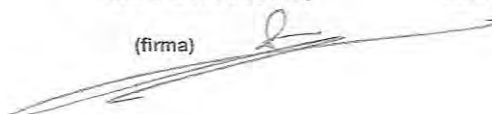
## **Título de la Tesis**


TEXTOS MUSICALES DEL GÉNERO BÁSICO POP (AÑOS 80 Y 90): PROPUESTA  
TRASLATIVA Y DIDÁCTICA

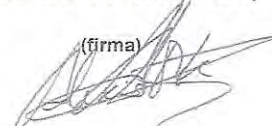
---

Tesis Doctoral presentada por D. Alexis Martel Robaina

Dirigida por el Dr. Richard Clouet y la Dra. Sonia Bravo Utrera

El/la Director/a,  
(firma) 

El/la Codirector/a  
(firma) 

El/la Doctorando/a,  
(firma) 

Las Palmas de Gran Canaria, a 4 de SEPTIEMBRE de 2013

## AGRADECIMIENTOS

Parte de la presente tesis ha sido cofinanciada por Editorial Prensa Canaria S.A., Establecimientos Industriales Ahemón S.A. y la Fundación Universitaria de Las Palmas, los cuales han contribuido con su valiosa aportación a la gestación de este trabajo.

En primer lugar, quisiera agradecer a mi abuela por ayudarme cuando más lo necesité y cuando me faltaron fuerzas para seguir adelante. También doy las gracias a mi madre, a Patricia, apoyo fundamental para la finalización de este trabajo, a Evelio, por su hospitalidad y su vitalidad, y a la profesora del IES Pérez Pulido Dña. Ana León por su disponibilidad, compañerismo y amabilidad. *Thanks I found you!!*

En segundo lugar, debo destacar las valiosas enseñanzas y la excelente coordinación del Dr. Richard Clouet y de la Dra. Sonia Bravo Utrera, sin los cuales esta tesis no habría finalizado después de muchos años de intensa espera. Es un honor para mí haber contado con ustedes en la dirección de este trabajo.

En tercer lugar, quisiera agradecer al Dr. Ángel Rodríguez por su empatía y por compartir con él todo tipo de cuestiones educativas, así como a la Dra. Ana María García y al Dr. David Shea, excelentes profesores en mi etapa de estudiante en la Facultad, quienes hace ya casi una década escucharon mis ideas y me dieron fuerzas para comenzar a trabajar en lo que creía.

Por último, quisiera dedicar esta tesis a un hombre que siempre intentó ser buena persona y ser feliz a pesar de todas las adversidades. *Make it happen!!* También dedico esta tesis a la música de toda mi vida y a *La Isla Bonita*, lugar de inspiración, tranquilidad y donde he pasado una parte indeleble de mi vida.

## **ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN**

**A:** ADECUADO.

**AMPA:** ASOCIACIÓN DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS.

**APRO.:** APROBADO.

**BOC:** BOLETÍN OFICIAL DE CANARIAS.

**CCBB:** COMPETENCIAS BÁSICAS.

**CE:** COMUNIDAD EUROPEA.

**CEIP:** CENTRO DE ENSEÑANZA INFANTIL Y PRIMARIA.

**DJ:** *DISCJOCKEY*.

**DOCM:** DIARIO OFICIAL DE CASTILLA-LA MANCHA.

**DRAE:** DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.

**E.:** EXCELENTE.

**ESO:** EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

**ESP:** INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS.

**IDM:** *INTELLIGENT DANCE MUSIC*.

**IES:** INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.

**INSUF.:** INSUFICIENTE.

**LGE:** LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

**LO:** LENGUA ORIGEN.

**LOCE:** LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

**LOE:** LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN.

**LOGSE:** LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.

**LSP:** LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS.

**LT:** LENGUA TÉRMINO.

**MA.:** MUY ADECUADO.

**MPU:** MÚSICA POPULAR URBANA.

**NOT.:** NOTABLE.

**NRA:** NUEVO ROCK AMERICANO.

**NS/NC:** NO SABE/NO CONTESTA.

**PA.:** POCO ADECUADO.

**PCA:** PROGRAMA CONCEPTUAL DEL AUTOR.

**PCPI:** PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL.

**PEC:** PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO.

**POP:** POPULAR

**POP ART:** ARTE POPULAR.

**RAE:** REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.

**R&B:** *RHYTHM AND BLUES.*

**SOB.:** SOBRESALIENTE.

**SUF.:** SUFICIENTE.

**TA:** TEXTO ANALIZADO.

**TLO:** TEXTO EN LENGUA ORIGINAL.

**TLT:** TEXTO EN LENGUA TÉRMINO.

**TM:** TEXTO META.

**TO:** TEXTO ORIGEN; TEXTO EN SITUACIÓN.

**TP:** PROPUESTA DE TRADUCCIÓN.

# ÍNDICE

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
	1.1 HIPÓTESIS.....	1
	1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
	1.3 LA MÚSICA POP COMO MANIFESTACIÓN SOCIO-CULTURAL.....	2
	1.4 REVOLUCIÓN MUSICAL Y NACIMIENTO DE UNA SUBCULTURA.....	11
	1.5 TEXTO MUSICAL Y TRADUCCIÓN.....	20
<b>2</b>	<b>EL GÉNERO MUSICAL POP.....</b>	<b>26</b>
	2.1 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR GÉNERO?.....	26
	2.2 DEFINICIONES Y ACEPTACIONES.....	38
	2.3 VARIANTES DENTRO DEL GÉNERO POP.....	46
	2.4 RECEPCIÓN Y RECEPTORES.....	55
<b>3</b>	<b>EL GÉNERO BÁSICO POP DE LOS 80 Y 90.....</b>	<b>63</b>
	3.1 TIPOLOGÍA TEXTUAL.....	63
	3.2 LA VISIÓN DEL MUNDO SEGÚN DIFERENTES AUTORES: UNA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN.....	68
	3.3 FINALIDADES COMUNICATIVAS.....	90

<b>4</b>	<b>TRADUCCIÓN DEL GÉNERO BÁSICO POP DE LOS 80 Y 90.....</b>	<b>103</b>
	<b>4.1 LENGUAJE POÉTICO Y POESÍA CANTADA.....</b>	<b>103</b>
	<b>4.2 SOBRE LA TRADUCIBILIDAD DEL DISCURSO POÉTICO.....</b>	<b>105</b>
	<b>4.3 EL TEXTO MUSICAL: CONCEPTO DE TRADUCCIÓN SUBORDINADA.....</b>	<b>123</b>
	<b>4.3.1. El texto musical pop desde un enfoque multiteórico de la traducción: Análisis y propuestas de traducción al español.....</b>	<b>131</b>
<b>5</b>	<b>USO DEL TEXTO MUSICAL EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....</b>	<b>178</b>
	<b>5.1 INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>178</b>
	<b>5.2 EL TEXTO MUSICAL POP TRADUCIDO AL ESPAÑOL: PRIMERAS CONSIDERACIONES SOBRE SU APLICACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA.....</b>	<b>182</b>
	<b>5.3 LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: CONCEPTOS Y UTILIDAD.....</b>	<b>185</b>
	<b>5.4 ELABORACIÓN DE TAREAS EN RELACIÓN CON LOS TEXTOS MUSICALES Y SU APLICACIÓN EN EL AULA.....</b>	<b>202</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>243</b>
<b>7</b>	<b>INVESTIGACIONES FUTURAS.....</b>	<b>254</b>
<b>8</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>256</b>
<b>9</b>	<b>FIGURAS.....</b>	<b>268</b>
	<b>FIGURA 1. ACTANTES EN LA ELABORACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA CANCIÓN INDUSTRIAL (INDUSTRIAL SONG).....</b>	<b>73</b>
	<b>FIGURA 2. PRIMER NIVEL DE ABSTRACCIÓN DEL TÉRMINO POP.....</b>	<b>87</b>

FIGURA 3. SEGUNDO NIVEL DE ABSTRACCIÓN DEL TÉRMINO POP.....	88
FIGURA 4. RAMAS DEL GÉNERO BÁSICO POP DE LOS 80 Y 90.....	89
FIGURA 5. EVALUACIÓN DE TAREAS MEDIANTE RÚBRICAS.....	179
FIGURA 6. RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS DE ÁREA, LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	200
FIGURA 7. RÚBRICA DE LA TAREA.....	212
FIGURA 8. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?.....	234
FIGURA 9. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS?.....	234
FIGURA 10. ¿QUÉ TIPO DE MÚSICA ESCUCHAS?.....	235
FIGURA 11. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 Y 90?..	235
FIGURA 12. ¿TRATAS DE ENTENDER LA LETRA O TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA?.....	236
FIGURA 13. ¿ESCUCHAS CANCIONES EN INGLÉS EN CLASE DE LENGUA INGLESA?.....	236
FIGURA 14. ¿SABE EXPLICAR EL ALUMNADO EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?.....	237
FIGURA 15. RESULTADO DEL APRENDIZAJE.....	238
FIGURA 16. OPINIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO.....	238
FIGURA 17. ASPECTOS QUE DEBEMOS MEJORAR TRAS LA AUTOEVALUACIÓN.....	239
FIGURA 18. CALIFICACIÓN FINAL DE LA TAREA.....	239
FIGURA 19. GRADO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.....	240
FIGURA 20. GRADO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y DIGITAL.....	240
FIGURA 21. GRADO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA.....	241
FIGURA 22. GRADO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA.....	241



<b>10</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>270</b>
	<b>ANEXO I. CUESTIONARIO INICIAL.....</b>	<b>270</b>
	<b>ANEXO II. CUESTIONARIO FINAL.....</b>	<b>313</b>
	<b>ANEXO III. RÚBRICA GENERAL OFICIAL DE INGLÉS (2ºESO).....</b>	<b>335</b>
	<b>ANEXO IV. OBJETIVOS DE LA ESO Y DE LA MATERIA-ÁREA.....</b>	<b>341</b>
	<b>ANEXO V. DOCUMENTO DE TRABAJO: DUDAS Y CUESTIONES PLANTEADAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL.....</b>	<b>344</b>
	<b>ANEXO VI. TAREAS REALIZADAS POR EL ALUMNADO.....</b>	<b>357</b>

## **1. Introducción.**

### **1.1. Hipótesis.**

El presente trabajo de investigación intentará dar validez a la siguiente hipótesis: la traducción al español de textos musicales (poesía cantada) del género básico *pop* de los 80 y 90 es posible y pertinente en el aprendizaje de lenguas extranjeras considerando las características formales del discurso poético, así como el foco tipotextual, la(s) intención(es), la(s) función(es) comunicativa(s) del TO y el contexto sociocultural en el que se enmarca un determinado texto musical, y a partir de un escopo determinado y una finalidad clara de recepción.

### **1.2. Objetivos de la investigación.**

Esta investigación se plantea como objetivo específico el uso del texto musical en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria como herramienta esencial en la elaboración de un sistema de tareas para el aprendizaje de la lengua inglesa. Otros objetivos subsidiarios serán los siguientes: analizar la traducción de textos musicales pop de los 80 y 90 desde un punto de vista multitéorico; definir qué son el pop y la música pop; distinguir entre música pop, como término amplio, y sus diferentes estilos (tipos de textos) que derivan de él; justificar un término apropiado para una obra musical pop (canción, letra o texto musical); identificar las ideologías subyacentes en el pop de los 80 y 90; aplicar el concepto de tipología textual al género básico pop de los 80 y 90; considerar la traducción de textos musicales dentro del concepto de traducción subordinada; y, por último, proponer traducciones propias de textos musicales. Para el logro de estos objetivos, llevaremos a cabo un análisis de fuentes bibliográficas aplicando los métodos deductivo e inductivo; analizaremos comparativamente textos originales y sus traducciones; ofreceremos propuestas de traducciones propias; y, finalmente, propondremos un ejemplo de tarea basado en el uso de textos musicales pop y su traducción como apoyo a temas morfosintácticos propios del contacto entre el inglés y el español.

### 1.3. La música pop como manifestación socio-cultural.

La música es una manifestación de la cultura y de la necesidad humana de comunicarse; quizás sea la manifestación artística que más asiduamente acompaña al hombre durante todo su ciclo vital. ¿Por qué la madre acuna al niño, o le enseña a coordinar los primeros movimientos, o le invita a tomar las primeras papillas, etc., precisamente cantando? Ya de mayores, no hay acontecimiento lúdico, cívico, de entretenimiento, propagandístico, solemne o trivial que no nos lo sirvan aliñado con la música. Es sin duda el lenguaje más universal al que no hay manera de substraerse (Martínez Solaesa y Naranjo Lorenzo, 2004: 11). No existe sociedad sin poesía, ni tampoco sin música. Ambas constituyen un poderoso instrumento de cohesión e identidad culturales. Es un fenómeno universal, tanto en el tiempo como en el espacio y es un vehículo para exteriorizar sentimientos. Por otra parte, la música es un fenómeno sociológico, de tal modo que influye en los comportamientos y estados de ánimo con una evidente repercusión social. La música popular en particular constituye una poderosa subcultura con su particular imaginería, sus propios rituales.

La música no se olvida, permanece en nuestra mente como recuerdo de una época, de una vivencia, etc. Bennett et al. (1993: 2) recoge una cita de Frith (1987) al respecto: “Good popular music is authentic – not to people’s socially decontextualized sensibilities, but to ‘a person, an idea, a feeling, a shared experience, a *Zeitgeist*”<sup>1</sup>. Este término alemán, que podría traducirse por “espíritu de la época o del momento”, alude a las diferentes tendencias morales e intelectuales de una época determinada. En palabras de Storr (2002: 234):

La música ensalza la vida, la mejora y le da sentido. La buena música sobrevive al individuo que la creó. Es personal y trasciende lo personal. Para los melómanos es un eterno punto de referencia en un mundo imprevisible. La música es una fuente de conciliación, de júbilo y de esperanza que nunca falla. [...] La música es algo por lo cual vale la pena estar en el mundo.

---

<sup>1</sup>[De aquí en adelante traducción nuestra] La “buena” música popular es auténtica; no en el caso de sensibilidades humanas, sino para “una persona, una idea, un sentimiento, una experiencia compartida, un *Zeitgeist*”.

El término música pop hace referencia a la música popular (*popular music*); también traducido al español como música popular [y] urbana (MPU) (Cámara de Landa 2003: 283). Pop no es sino una apócope (o también denominado *clipping*) de popular, es decir, es un tipo de formación de palabras que produce un acortamiento, propiciado por la situación de la palabra; en este caso, un adjetivo antepuesto a un sustantivo, que pierde uno o más fonemas: *pop(ular) music*. El pop es la consumación del arte a escala de masas; y, al decir arte, hablamos de arte en todas sus manifestaciones: música, literatura, teatro, pintura, etc.

En el amplio término de música popular, podríamos hablar de temas populares, es decir, aquellos acontecimientos de actualidad que son objeto de atención de la crítica ciudadana; de ritmos populares, toda la temática enraizada en el acontecer diario y trivial de la gente con ingredientes que están en total sintonía con las vivencias diarias de sus destinatarios; así como de lenguaje popular, podríamos decir realista, con incorrecciones gramaticales incluidas, como observaremos en el análisis multiteórico (capítulo 4, epígrafe 4.3.1.), que servirá de partida al ulterior análisis al que someteremos nuestro corpus de textos musicales como corresponde a los protagonistas que lo manejan y al gran público que lo recibe.

La prehistoria de la música popular, inherente a la propia naturaleza humana, es muy profunda, porque a la carencia del dato musical se añade la presunción de que los demás datos referenciales convergentes, literarios, iconográficos, científicos, etc. surgen en un contexto culto más que popular. Sin embargo, también existen esas referencias. Por citar un caso a modo de ejemplo: Plinio en el siglo I habla de las “bailarinas y las castañuelas de Cádiz”, sin duda como una expresión musical de carácter popular, que debió de llamarle la atención de modo especial. Martínez Solaesa y Naranjo Lorenzo (2004: 30) señalan que, efectivamente, cuando uno hace la crónica de un largo viaje, y aquel lo fue, y deja reflejado en ella un dato de esta naturaleza, aparentemente frívolo, es porque debió impactarle muy sensiblemente.

Por lo demás, como señalan los autores, los especialistas no dudan en establecer una reiteración en las características de los diversos estadios de civilización. A este respecto, pueblos que en nuestro siglo permanecen en un estadio de civilización primitiva, estarían reproduciendo comportamientos que se dieron hace muchos siglos en otras culturas hoy

evolucionadas. Según esta apreciación, la música popular primitiva tendría un carácter eminentemente rítmico (danzas, tantanes, percusión, contorsiones corporales, etc.); así como un poderoso ingrediente ritual y religioso (protección de los dioses sobre las cosechas, la caza, la salud, etc.), y estaría vinculada a acontecimientos sociales (bodas, muertes, rondas, fiestas, etc.).

La música popular se opone a la música concebida para no tener altas cotas de popularidad; es decir, la música que en general se ha denominado clásica, culta, minoritaria o elitista. La música popular (en adelante se entenderá en relación con el género básico pop de los 80 y 90; capítulo 3, epígrafe 3.2.) es la música más vinculada a la comunicación de masas. La música popular se articula de modos distintos a los de la música tradicional. En los primeros tiempos de recuperación de la música folclórica o tradicional se utilizaría frecuentemente el término popular para denominarla. Pero, sobre todo a partir de la difusión social de la tecnología, que permitiría el nacimiento de una nueva música popular (capítulo 2, epígrafe 2.3. y capítulo 3, epígrafe 3.2.), este repertorio perdería buena parte de su auténtica popularidad, sin por ello perder su enraizamiento en la tradición.

A partir del siglo XX, la música popular no se concibe sin el soporte físico: el disco. Bennett et al. (1993: 123) señala:

Standing for what most people have known as ‘music’ in northern-western societies since the 1930s-40s, the popular record represents more than a particular technology (digital sound recording) and a specific cultural commodity (vinyl records). Associated with the rise of format radio and with the emergence of both the pop audience and the teen market, the popular record conjures up a whole way of conceiving, making and using ‘music’, a complex set of social and economic relations which define the respective roles and powers of the various actors/mediators involved in the *mise en société* of music –from artists to producers, from recording to publishing companies, from broadcasters to cultural policy-makers and popular music fans.

The popular record is thus the typical embodiment of music as the final product of an industrial process which, as Simon Frith argues, is seen not as ‘something that happens to

music' but rather as 'a process in which music itself is made'".<sup>2</sup>

Bennett et al. recoge otra cita de Frith (1987) que no hace sino redundar en la importancia del disco como forma de comunicación:

Twentieth-century popular music means the twentieth-century popular record; not the record of something (a song? a singer? a performance?) which exists independently of the music industry, but a form of communication which determines what songs, singers and performances are and can be.<sup>3</sup>

Lo que desencadenarían *The Beatles* en 1963 en Inglaterra y en 1964 en Estados Unidos, y ya en una reacción en cadena, imparable, en el resto del mundo, entronizaría e llenó la música y el concepto pop (en adelante se entenderá en relación con el género básico pop de los 80 y 90; capítulo 3, epígrafe 3.2.). Pero *The Beatles* no crearon el pop. Según Sierra i Fabra (2003: 76):

La raíz del movimiento, como concepto global y forma de arte masiva a todos los niveles, es casi diez años previa al nacimiento de la música beat, y ni siquiera su arranque, a mitad de los años cincuenta, coincidiendo con el nacimiento y expansión del rock and roll, es atribuible a éste.

Los orígenes de la música *beat* se remontan al simple *rock and roll* de los norteamericanos, el cual se unió al *skiffle*, la música popular británica del momento. Shuker (2005: 278) lo define como:

---

<sup>2</sup> Si tenemos en cuenta lo que la mayoría de las personas ha denominado "música" en las sociedades del Norte y Oeste desde los años 30 y 40, hemos de convenir que el disco representa más que una forma concreta de tecnología (la grabación digital del sonido) y más que un producto cultural específico (los discos de vinilo). Relacionado con el auge de la radio, como la conocemos, y con la aparición de la audiencia pop así como del mercado juvenil, el disco popular evoca todo un proceso de concepción, realización y uso de la "música", imbricado con toda una serie de complejas relaciones socio-económicas que definen los respectivos roles y poderes de los distintos actantes/mediadores implicados en la producción de la música (desde artistas a los productores, pasando por las compañías de grabación y las editoriales, de las emisoras a los responsables políticos de la cultura e incluyendo a los seguidores de la música popular). El disco popular representa la típica personificación de la música como el producto final de un proceso industrial que, como arguye Simon Frith, no se condidera "algo que le ocurre a la música", sino más bien como "un proceso que afecta a la propia creación musical".

<sup>3</sup> Cuando hablamos de la música popular del siglo veinte, nos referimos al disco popular del siglo veinte; no a la grabación de algo (¿una canción?, ¿un intérprete?, ¿una actuación?) que existe independientemente de la industria musical, sino a una forma de comunicación que determina lo que las canciones, los intérpretes y sus interpretaciones significan o pueden significar.

Género musical basado en el jazz que surgió en Gran Bretaña a principios de los cincuenta, puede decirse que el skiffle tuvo más importancia como catalizador que como estilo musical. Por ser un estilo de «hágalo-usted-mismo», el skiffle provocó el crecimiento rápido de miles de grupos. Constaba de una sección rítmica sencilla (un contrabajo casero y una tabla de lavar), además de banjo y guitarras. [...] A principio de los sesenta, el skiffle evolucionó hacia los grupos beat e instrumentales (los Shadows) que utilizaban instrumentación eléctrica. El skiffle fue influyente como campo de entrenamiento para los músicos beat; por ejemplo los Quarrymen de John Lennon.

Del *skiffle* ahí se pasaría al *beat*, golpe, latido, pulsación, toque de tambor, según la expresión inglesa, porque el beat tenía su base en el ritmo de batería. Lo que expone el autor es un interesante caso de paralelismo que no se entiende por separado sino como una cadencia formal dentro de una ideología artística global. Que el *rock and roll* y el pop (en adelante se entenderá en relación con el género básico pop de los 80 y 90; capítulo 3, epígrafe 3.2.) surjan en un mismo paréntesis histórico es una notable simbiosis cuya premisa más acusada la hallamos en la misma sociedad de los años cincuenta. La generación de la posguerra por un lado, la necesidad de hallar sus propios campos de expresión, a todos los niveles, y el desarrollo de los medios de comunicación de masas, con la expansión popular que promovieron, por otro, serían la auténtica raíz del cambio que se inicia a comienzos de los años cincuenta y que halla su más importante expansión y consolidación a lo largo de los años sesenta (Shuker, *ibídem*: 76-77).

En el nacimiento del pop como expresión artística y cultural se cita como fecha aproximada de origen el bienio formado por los años 1954-1955. El término *popular art* nace en 1955 con Leslie Fiedler y Reyner Banham, quienes lo utilizan para definir el conjunto de fenómenos que empiezan a girar alrededor de la televisión, el cine, la publicidad, los cómics, la música y las restantes imágenes producidas y popularizadas por los medios de comunicación. La libertad promovida por el *pop art* desbordó la creatividad en todos sus márgenes. Sería el pistoletazo de salida del “todo vale”. Lo cotidiano se haría normal. Bueno o malo dejarían de ser conceptos absolutos para convertirse en gusta o no gusta.

El mundo pop es, pues, el mundo de lo popular convertido en arte y forma de vida de la

segunda mitad del siglo XX, con especial auge en esa década esplendorosa de los años sesenta. La sociedad de masas crearía su propia cultura y generaría su propio estilo de vida. En arte, el *pop art* es la recreación de lo cotidiano convertido en modelo natural. En música, las canciones difundidas por los medios de comunicación son temas de dos o tres minutos con letras que hablan de lo cotidiano (Shuker, *ibídem*: 77-78).

Sierra i Fabra (2003: 78) añade:

El principal problema que plantea el pop como modelo artístico es que, mientras antiguamente lo normal se consideraba en cierta forma “vulgar”, el pop convierte lo vulgar en norma. La cultura de masas no es selectiva. En su entorno bulle la sociedad de consumo, y el consumo viene representado por la botella de Coca-Cola o por un disco de los Beatles.

Dentro de la masificación, surgirían igualmente nuevos símbolos forjados por el consumismo. En música, estos símbolos serían las estrellas capaces de mover masas y vender millones de discos, Elvis Presley o *The Beatles*. Eran el modelo no ya que imitar, sino que seguir. Miles de adolescentes quisieron ser cantantes y hacerse famosos. El *Star System* no era algo nuevo, lo había desarrollado Hollywood desde su Fábrica de Sueños, pero el pop los haría más accesibles.

El pop (en adelante se entenderá en relación con el género básico pop de los 80 y 90) sería el resultado visual y estético del cambio iniciado por la generación de la posguerra (Segunda Guerra Mundial, 1939-1945). El cambio influye en el ser humano y el ser humano genera más cambio. El desarrollo de la nueva sociedad nacida a mitad de los años cincuenta y consolidada en los sesenta sería el disparadero de los medios de comunicación de masas. Los *mass media* se convertirían en órganos difusores y portavoces de lo popular; y, de los cientos de personas que podían entrar en un teatro, se pasaría a los miles que asistirían a los macrofestivales de Woodstock o Wight, amén de que ya en 1967 el mundo quedaría unido por la televisión global.

En 1968, se separarían muchos de los conjuntos que habían triunfado entre 1964 y 1967, y los que no se separaron, remodelarían sus formaciones con nuevos músicos, cambiarían de nombre y progresarían hacia algo más que ya despuntaba en el horizonte.



La aparición del melotrón y la del sintetizador casi de inmediato (que un aparato compuesto de teclados fuera capaz de reproducir cualquier sonido y que ese mismo aparato pudiera programarse y sonar después como una docena de instrumentos) supondrían una auténtica revolución (capítulo 2, epígrafe 2.3).

En opinión de Bennett et al. (1993: 39):

Popular music has been considered (a) a cultural item which regularly causes ‘moral panics’ -pop music’s regular transgression of the unwritten laws of decency, and so identified with legal problems-, (b) a form of youth culture which can be used in social welfare policy -youth as problem, pop music as the solution-, (c) an economic category -pop music as a commercial product-, and (d) an art form -popular music as high culture-.<sup>4</sup>

Middleton (1990) señala el carácter dinámico de la MPU, acrónimo de música popular urbana (procesos musicales en movimiento continuo), y se adhiere a una visión del tema que privilegia los aspectos de transformación de estructuras y gustos, negociación entre los agentes sociales y articulación entre connotaciones culturalmente determinadas. En opinión del autor, la cultura popular no es, en sentido puro, el conjunto de las tradiciones populares de resistencia, ni el conjunto de las tradiciones populares que se han superpuesto a ella. Es el terreno en el que se desarrollan las transformaciones. En la siguiente cita de Manuel (1988), deducimos también ese carácter dinámico de la MPU, aunque va más allá al citar elementos externos como los medios de masas con los que su imbricación es manifiesta:

Generalmente es música secular y de entretenimiento, no relacionada con rituales o funciones del ciclo de la vida. En las sociedades capitalistas incluye un *star system*, promoviendo el culto a la personalidad del músico y su estilo de vida, sus gustos y su vida privada, lo que crea un áurea de fantasía y encanto a su alrededor. Es también música que pasa de moda velozmente, si bien hay notables excepciones a este rasgo (el kroncong indonesio y el fado portugués existieron en el folklore urbano antes de la aparición de los *mass media* y de ser absorbidos por ellos; hoy estos géneros a menudo

---

<sup>4</sup> La música popular ha sido considerada: a) un elemento cultural que provoca frecuentemente estupor (la constante transgresión de la música pop de las leyes tácitas de lo que se considera ético, y que guarda relación con problemas legales); b) una forma de cultura juvenil que puede usarse en las políticas sociales de bienestar (la juventud como problema, la música pop como la solución); c) una categoría económica (la música pop como producto comercial); y d) una forma de arte (la música popular como cultura de élite).

se ejecutan del mismo modo que sus predecesores tradicionales: ¿podemos llamarlos folklóricos?). Inversamente, la música folklórica y clásica puede ser comercializada y difundida extensivamente por los *mass media*, tal vez con menor provecho económico en las salas (he aquí un factor diferencial, junto al hecho de que la música folklórica evoluciona independientemente de los medios de comunicación masiva). Por todo esto, las categorías genéricas conservan parte de ambigüedad y no pueden ser herméticas.

En opinión de Cámara de Landa (2003: 299-300):

La MPU funciona como metáfora para la creación de un mundo distintivo de significados comunes e ideologías culturales compartidas por las nuevas clases urbanas. Para los nuevos habitantes de la ciudad del mundo en desarrollo, ni las formas folklóricas tradicionales ni las importadas occidentales pueden llenar su identidad social; se generan entonces nuevas músicas (entiéndase nuevos tipos de música) que sincretizan y reinterpretan elementos viejos y nuevos en una expresión metafórica distintiva.

Señala el autor (ibídem: 305-306) que debemos legitimar el estudio de cualquier clase de música, puesto que todos los estilos poseen una importancia que deriva de su condición de únicos en el momento de la *performance*. El estudio de la *performance* es un medio con el que se puede intentar la solución para un amplio abanico de cuestiones, que tienen en común el interés por los comportamientos y conceptos humanos subyacentes a las estructuras musicales y la intención de acceder a un conocimiento holístico de los temas abordados. En la *performance* están incluidos los mecanismos musicales y extramusicales (estos últimos aluden a los gestos o modos de comportamiento individuales para generar una conducta que atraiga la atención del oyente). La *performance* implicaría el estudio de categorías tales como códigos especiales, fórmulas específicas, recursos del lenguaje figurativo como la metáfora, aspectos estilísticos formales, modelos prosódicos particulares de tempo, acento y altura; configuraciones paralingüísticas especiales de cualidad vocal y vocalización, referencia a la tradición, rectificación de la *performance*, entre otros. Torrego Egido (1999: 79) alude a la *performance* como una serie de “actuaciones” (recitales de canciones, el circo, el teatro en vivo, etc.) y la contrapone con la grabación magnetofónica, que contiene oralidad, palabras dichas; pero fijadas, arrancadas de quien las dijo y del momento en el que habló. Son palabras no producidas (aquí y ahora), sino “reproducidas”. Para el autor, los recitales de canciones son

manifestaciones culturales de signo oral en las que no existe un “original”. La creación y la ejecución se dan unidas, son inseparables. El público de las actuaciones puede reaccionar ante lo que está viendo o escuchando, puede incluso interrumpirlo. En estas manifestaciones culturales se restablece en cierta medida la posibilidad de diálogo, aunque sigan existiendo el autor y el público, en posiciones diferenciadas.

“El objetivo del estudio de la MPU no debería ser la construcción de un esquema interpretativo absoluto; es necesario ser receptivo hacia todo evento musical y las circunstancias en las que se produce”, añade Cámara de Landa (305-306). La MPU es un fenómeno acústico y social a la vez y por este motivo debe ser tratada desde el punto de vista específicamente musical (si bien no necesariamente a nivel técnico), así como en su calidad de producto cultural. En su afirmación, con cuyo contenido estamos de acuerdo, de que “la MPU jamás existió de manera aislada de otros tipos de música y conviene considerarla en términos de su interacción con otros géneros, sin olvidar el repertorio clásico” (capítulo 3, epígrafe 3.2.), se pone de manifiesto la confusión terminológica existente en muchos autores (capítulo 2, epígrafe 2.3.) entre género y los diferentes estilos o tipos musicales (capítulo 3, epígrafe 3.2.); es decir, parafraseando la cita de Cámara de Landa, la MPU jamás existió de manera aislada de otros géneros musicales y conviene considerarla en términos de su interacción con esos otros géneros. De igual forma, en la cita anteriormente explicitada de Manuel (1988), el autor se refiere realmente a un subgénero del género básico pop de los 80 y 90, pop comercial o pop moderno (capítulo 3, epígrafe 3.2.), al mencionar, por ejemplo, a los *mass media*, con lo que ambos autores utilizan el mismo término MPU y aluden a dos conceptos relacionados pero diferentes: por un lado, la música popular [y] urbana como género, y, por otro, un subgénero del género básico (véase los distintos sinónimos a los términos subgénero y género básico en el capítulo 3, epígrafe 3.2. ) pop de los 80 y 90, al que se refiere genéricamente Vega (1979: 4-16) como mesomúsica, es decir, la música que gusta a las masas.

Cámara de Landa (2003: 309) comenta la publicación de la tesis defendida por Tagg, P.D. (1979) en la que presenta un modelo de enfoque semiótico al estudio de la MPU. Lo consideramos importante porque el autor corrobora la existencia de sistemas uniformes de códigos musicales en el ámbito de la MPU, y menciona la muzak (música funcional de ambientación), las bandas sonoras de cine y televisión, y sus temas musicales (*title themes*). Al recurrir a ciertas tradiciones musicales del Romanticismo tardío, el

Impresionismo y algunos movimientos del siglo XX, los compositores de bandas sonoras para cine y TV contribuyeron poderosamente a que el público estableciera asociaciones fijas entre determinados rasgos musicales y estados de ánimo o sentimientos, lo cual permite detectar la presencia de ciertos ítems de código musical en relación con designados extramusicales que son aplicados de manera casi mecánica en determinados estilos musicales (ibídem: 312); es por ello que estos códigos no los incorporamos a nuestras taxonomías (capítulo 3, epígrafe 3.2.). Sin embargo, el autor propone una definición de MPU sobre la base de rasgos que la diferencien de los repertorios académicos y folclóricos, y señala, refiriéndose a la MPU, que no debe ser confundida con las músicas populares de tipo folclórico ni con la música pop (esta última sugiere un complejo de estilos musicales configurado como subgrupo de la MPU a partir de los años noventa). En primer lugar, debemos significar su ambigüedad al aludir a músicas populares de tipo folclórico; en segundo lugar, la MPU es el acrónimo de música pop. Creemos que el autor se refiere concretamente, al citar el término “música pop”, al género básico pop de los 80 y 90; de ahí que consideremos la distinción terminológica de suma importancia en la presente tesis. En último lugar, no entendemos por qué el autor se circunscribe a los años noventa, puesto que todos los estilos (subgéneros o subtipos de textos, propiamente dicho), exceptuando el *brit pop*, tienen lazos de unión con la década de los ochenta. Debemos significar que la música pop tuvo una importancia en la década de los 80 y 90 que sobrepasaría lo estrictamente musical. Los tiempos habían cambiado una vez más. Ahora traían una propensión al consumo casi irreprimible; y al consumo sofisticado. Por ejemplo, toda la gama de productos electrodomésticos, cuya venta hizo la fortuna de países como Japón (Gómez Pérez, 1994: 105). La revolución fue archivada, incluso antes de que en 1989 se diera por terminado el proyecto comunista; se acabó la protesta social; se olvidaron los acentos comunitarios; se conjugó en todas sus formas el individualismo. Lo esencial era el disfrute, vivir el momento presente. *Carpe diem*, una vez más: atrapa este día, que mañana será otro (ibídem: 106).

#### **1.4. Revolución musical y nacimiento de una subcultura.**

Si había un lugar para la revolución, ese era la discoteca. Comenzaría a finales de los setenta; pero la explosión es en los ochenta. Es la fiebre del sábado noche, que pronto sería también el viernes. Todo se hace para bailar. El idealismo queda sustituido por la espera del fin de semana. Los jóvenes vivían una época de confort garantizado y emociones

monótonas. El escritor y periodista Nik Cohn (1989: 32) hace un relato de la vida nocturna de los suburbios y sus costumbres subculturales y expone una argumentación típicamente marxista en la que la discoteca sirve para invertir la posición social de los *faces* (los chicos más elegantes y con estilo propio) mientras preserva el estricto sistema jerárquico que los oprime desde el exterior. El atractivo de la subcultura se construyó sobre el concepto de homología: correspondencia simbólica entre los valores culturales, los estilos de vida y moda, la experiencia subjetiva y las formas musicales que un grupo (identidad grupal) emplea para expresar o reforzar sus principales inquietudes. El término subcultura se identificaba con lo que los teóricos culturales emergentes veían como una ecuación simbólica de las experiencias y valores de determinados grupos juveniles, así como de sus actos de consumo (fundamentalmente, ropa y música), que en su conjunto formaban un código semiótico estable que podía definirse con precisión. Por código semiótico entendemos la información condensada en un significado. Los signos, verbales o no verbales (los gestos, por ejemplo), son arbitrarios y sólo tienen significados cuando hay una pluralidad de cosas significadas, o, dicho de otro modo, el significado sólo puede existir cuando hay polisemia. Procede señalar que esta idea de código semiótico parte desde Peirce (1992-1998), quien, en oposición a las ideas saussurianas, contempla el signo y la teoría de los signos como actos de comunicación, situando al lenguaje hablado como uno de los tantos sistemas de comunicación, y considerando, a diferencia de Saussure, que todos los sistemas de signos son importantes. Entonces, cada sistema de signos es un código, que en efecto, como se ha afirmado con anterioridad, se condensa en un significado. La semiótica se deslinda de la lingüística y constituye un campo propio y rico, en el que la categoría de significado evoluciona hasta lo que hoy conocemos como sentido.

En España, destacan las concepciones del impulsor de la lingüística del texto como nuevo paradigma científico en los años 90, Enrique Bernárdez, y del semiótico Jorge Lozano (1997). Este último, a quien además debemos notables avances en la ciencia de la semiótica en relación con la enseñanza, explica que existe siempre un *continuum* de información, y propone hablar de transferencia de comunicación, en lugar de recurrir únicamente al término “transformación” (Lozano, 1998: 1), con lo que el autor se acercará a las teorías del semiótico ruso-estonio Lotman (1996):

Una simple comunicación vista como transmisión de información o como intercambio de mensajes exige, en los esquemas canónicos de la teoría -física o matemática- de la

comunicación tal como la concibieron Shannon y Weaver o como la formalizó Jakobson, siguiendo a los que él gustaba de llamar <<ingenieros de la comunicación>>, un código sustancialmente común -de ahí también el étimo de comunicación- entre el emisor y el destinatario. Sin embargo, la coincidencia de códigos (en plural) de emisor y destinatario es posible sólo como suposición teórica y no se cumple jamás completamente. Antes al contrario, el texto de la comunicación se deforma en el proceso de decodificación efectuado por un destinatario que, lejos de caracterizarse por una percepción pasiva, está dotado de competencia comunicativa e interaccional. Emisor y destinatario no son meros polos, semánticamente neutros, de un *continuum* de información sino, si se quiere decirlo así, sujetos competentes o, según la terminología de Halliday, *meaners*, término que sugiere su capacidad de interactuar y significar. En este sentido convendría concebir la comunicación más como transformación que como simple transferencia o transmisión de información

Ello adquiere especial valía en nuestros estudios acerca de la subcultura y de su formación y transferencia o transmisión como un tipo muy especial de información, como explicamos a continuación basándonos en Frith. Este autor (1996: 269) relaciona el concepto de la homología con algún tipo de relación estructural entre formas materiales y culturales. Aunque resultaran efímeras o temporales, esas parcelas de identificación se convirtieron en promesas de lealtad: la filiación subcultural era un estilo de vida. Este concepto era importante para los que intentaban construir un nuevo sector académico que se comprometiera con el estudio de la juventud y su cultura, a partir de cuyos modelos de consumo y manifestaciones se pudieran obtener lecturas significativas. Sin embargo, en vez de facilitar la investigación de las conexiones entre los distintos actos de consumo y la actividad social entre los jóvenes, se adoptó el concepto de homología para insinuar que una actividad social como el baile entrañaba un determinado conjunto de preferencias, acciones y valores, una insinuación que empañó muchos de los relatos de los que se la tomaron en serio, dado que los académicos se empeñaron en crear taxonomías de valor dudoso, en clasificar y etiquetar, y así lograron congelar la continuidad cultural durante un tiempo, en lugar de seguir avanzando. La homologación aplicada a la música popular se refiere a la coincidencia entre los estilos de vida y los valores y las preferencias musicales. El concepto fue fundamental para la consideración del lugar de la música en las subculturas juveniles a cargo de los analistas subculturales de los setenta. Su respuesta a la pregunta ¿qué es lo que significa concretamente un estilo subcultural para los propios miembros de la subcultura?, era para identificar la homologación entre las inquietudes y

actividades fundamentales, y en la estructura de grupo y autoimagen colectiva. Por ejemplo, el caso de la subcultura *skinhead* se ha utilizado a menudo para demostrar esta homologación. El estilo de los skins con pesadas botas “bovver”, tirantes y pelo drásticamente rapado comunicaba y afirmaba sus principios de dureza, masculinidad y obrerismo. Los objetos simbólicos (el vestido, la apariencia, el lenguaje, los estilos de interacción y la música) se crearon para que formaran una unidad con las relaciones, situación y experiencia del grupo (Shuker, 2005: 170).

El teórico de la subcultura más conocido, Hebdige (2004), complicó de inmediato el concepto al insistir en la importancia de la distinción. Hebdige afirmó que, al menos en términos de valor comparativo, las homologías culturales de la juventud no eran equivalentes. Hebdige hizo hincapié en la naturaleza polisémica del discurso subcultural: no todas las subculturas ni las prácticas de significación eran iguales. La innovación clave que aportaba su teoría consistía en la aplicación del concepto de práctica de significación de Kristeva (1984) en el estudio de la vida cotidiana. Con su percepción del estilo como práctica de significación, como intervención activa por parte de los sujetos subculturales más que como autointegración pasiva en una estructura de significados fija, reafirmó la importancia de la acción subjetiva en el estudio de las prácticas culturales de los jóvenes (Gilbert y Pearson, 2003: 61-63).

El artículo de Cohn (1989), elegido por el productor australiano Robert Stigwood, constituiría la base de la película de extraordinario éxito *Fiebre del sábado noche*. El artículo de Cohn y la película son igualmente paradigmáticos de los tratamientos intelectuales de las culturas del baile de la juventud. La mayor preocupación del estudioso reside en definir cuestiones de identidad y estilo, así como realizar una crítica política sobre la idea de huida. La popularidad de *Fiebre del sábado noche* culminó con la entrada de la música *dance* o disco en la cultura del pop y puso en marcha su proceso de comercialización.

Con la llegada de los ochenta, se habla de aceleración histórica: vivimos en un tiempo en el que el escenario de los hechos y situaciones cambia con gran frecuencia. Gómez Pérez (1994) afirma que dicha aceleración es muy probable que se diera otras veces, pero la extensión de los medios multiplica ahora el fenómeno. La ciudad se convierte en el escenario fundamental del pop y adopta la función del lugar donde transcurre la

imaginación contemporánea (Chambers, 1985: 210) por ser uno de los lugares en que los blancos experimentaron por vez primera las manifestaciones musicales negras. Las calles de la ciudad representan un lugar fundamental en el seno de la cultura popular y, además, constituyen el medio al que sus productos se refieren constantemente.

El espíritu de esa época es la apoteosis de la apariencia. Ningún estilo musical transforma la sociedad ni las transformaciones sociales dan origen, en un solo sentido, a un tipo de música. Por debajo de los cambios permanecen constantes culturales básicas; sin embargo, aparecen de continuo nuevas combinaciones, a veces demasiado efímeras. Algo semejante ocurriría con la llamada liberación sexual: no transformó la sociedad en algo más justo y más solidario, sino que actuó en apoyo del consumismo individual, de la simple disposición del propio cuerpo.

A partir de los ochenta, llega el SIDA, en ciertos de miles de casos, fundamentalmente de gente joven, y otros muchos mueren de sobredosis. La droga, sobre todo, la cocaína, se convierte en un problema mundial; cada vez que se estrena un nuevo tipo de música hay algún excitante de acompañamiento. Desde la mitad de los ochenta, con la *acid music* (capítulo 3, epígrafe 3.2.) y después, con las diversas formas internacionales de bacalao, la moda es la pastilla, las drogas de diseño, anfetaminas sobre todo, pero también el éxtasis, negocio de los nuevos fabricantes. La cultura *dance* provoca sentimientos de identificación (el común reconocimiento de que cuando se controlan de manera química, las emociones pueden bajar igual que suben), así como de incomodidad: aparece un nuevo icono del pop que hace humor negro de lo que muchas personas consideraban uno de los grandes aspectos positivos de la cultura juvenil, un movimiento transcultural que había marcado la diferencia (Gilbert y Pearson, 2003: 20-21). La esencia de la duda que aparece en el centro de muchas de las respuestas al *dance* instrumental y a las culturas musicales cuando, por herencia cultural, se insiste en que el valor es inherente a los significados atribuibles, choca de inmediato con la sensación de que el *dance* y la música *dance* tradicionalmente han eludido o negado las formas populares de comunicar valor o significado (ibídem: 20-21). De hecho, los modelos del *rock* y el pop conservadores se definen por ser la norma de la música popular, o por los menos por acercarse mucho a tal categoría, mientras que las músicas *dance* se definen por ser algo específico y divergente de dicha norma (ibídem: 122).



En la música *dance*, al igual que en otras formas de cultura popular, la distinción no sólo se da en los planos estético y formal, sino también en la forma de comprometernos con los elementos estéticos y las prácticas culturales; en el modo de experimentar y de participar en las culturas de esta música. Las autenticidades se basan en la evaluación de los distintos modelos de práctica. Convenimos con Gilbert y Pearson (2003: 69) en la siguiente afirmación:

Está claro que algunos integrantes de las culturas juveniles como el *dance*, los DJ, los productores musicales, los compradores de discos o los clientes de bares, valoran una forma determinada de compromiso que consideran más activa que otros tipos de consumo cultural popular. Al igual que los miembros de muchas otras culturas, entre las que se encuentra la académica, privilegian la noción de compromiso (asistencia regular a un local determinado, implicación en la promoción u organización de una velada, prácticas en funciones de DJ, colecciones de discos), y de la adquisición y exhibición de conocimientos. Por consiguiente, desde el punto de vista del capital cultural, no basta simplemente con “salir a bailar”.

Según Gilbert y Pearson (ibídem: 330-331), hay muchos críticos que creen que la cultura *dance* ha contribuido a la feminización de la cultura y a los valores de la generación que ha pasado por ella. Este proceso de feminización se ha vinculado a los cambios de los patrones de trabajo y consumo, cambios a gran escala de los papeles del género y las expectativas sociales. En un mundo en el que los hombres jóvenes ya no pueden esperar ejercer la fácil dominación sobre las mujeres de la que sus padres “disfrutaron”, en el que la heterosexualidad ya no es una norma cultural rigurosamente impuesta, en el que las jóvenes tienen que aprender qué significa ser mujeres cuando esto ya no implica ocupar una posición de debilidad, entonces, experimentar la *jouissance* deconstructiva de la pista de baile (un lugar en el que la disolución de la certeza y la identidad se experimentan como un placer, en el que el género y la sexualidad se pueden olvidar, mirar desde distintos ángulos y posiblemente reelaborar), es, con toda seguridad, un paso adelante hacia una cultura más democrática. El concepto de *jouissance*, derivado de la teoría psicoanalítica, es fundamental para el trabajo postestructuralista de Barthes (1975) y de Kristeva (1984). Se considera como un placer que se experimenta sobre todo en el ámbito de la materialidad del cuerpo, y se asocia con el momento de la experiencia prelingüística y la relación afectiva directa entre el niño y el cuerpo de la madre. En

consecuencia, ambos autores se inclinan por pensar en la *jouissance* como algo a lo que se accede en momentos en los que la materialidad del vehículo de significación interrumpe el significado; y, precisamente, son estos momentos los que se designan con los términos semiótico (en el sentido contextual y en relación con el significado) y genotexto (los procesos semióticos que dan lugar a lo simbólico).

La *Criminal Justice and Public Order Act* de 1994 en el Reino Unido serviría para destacar la conexión entre la cultura *rave* (el movimiento *rave* está compuesto por amantes *underground* de la música electrónica, y no es sino un redescubrimiento de la música como instrumento espiritual para “desconectarse” del mundo) y el resurgimiento de la política de acción directa a mediados de los noventa. Se puede decir que todos estos avances político-culturales relacionados entre sí guardan una lógica particular, aunque ambigua. En un sentido, puede decirse que dichos avances participaban del abandono de la democracia radical de la política revolucionaria (basada en una visión histórica teleológica y en un modelo de poder simplista) a favor de una política preocupada por la multiplicación de espacios públicos, aunque asimismo se corría el riesgo de caer en una espacialización radical de la política, una búsqueda de inmediatez y un abandono de cualquier orientación real hacia el futuro. Mientras que las políticas de representación se limitaban a actuar indirectamente (ya fuera mediante las declaraciones de un cantante o de un miembro del Parlamento) la nueva política del presente estaba a punto de hacer que sucediera algo en el ahora: conseguir una casa ahora (ocupando viviendas), detener la construcción de la carretera ahora, bailar ahora, perder la cabeza ahora; el futuro, como un punto abstracto que se espera y desea, no tenía donde sostenerse. Si bien, la espacialización de la política y la cultura no ha sido nunca absoluta, y siempre se ha producido en un marco de apertura radical hacia el futuro, hacia el propio futurismo (Gilbert y Pearson, 2003: 304-305).

La apertura radical a las posibilidades sociales, políticas, emocionales y tecnológicas del futuro se convierte en una exigencia para todos los que esperan y luchan por detener el logro de un ahora perfecto, aunque temporal. Esta lógica ambigua está abierta a múltiples inflexiones. Como señalan Gilbert y Pearson (ibídem: 306):

El futurismo puede anular la demanda de placer presente, como sucede en los trabajos de tantos creadores de música *dance* atraídos por el vanguardismo electrónico. Alcanzar la

perfección extática en el presente puede cerrarnos los ojos al hecho de que, en realidad, la “tierra prometida” todavía está muy lejos. En su máxima eficacia, no obstante, esta lógica se puede concretar como una apertura radical al futuro destacado por su insistencia en ampliar de inmediato las fronteras de la posibilidad presente, o, si puede ser, aun antes.

En el Reino Unido, a finales de la década de los ochenta, esa demanda parecía entrañar un abandono casi completo de las formas establecidas de compromiso político y cultural. En cierto sentido, lo que empezó a suceder en las zonas más radicales de la cultura popular en 1988 (y que ha perdurado hasta la actualidad) era lo único que quedaba por ocurrir; es decir, que la juventud radical se detenía a esperar a que las cosas mejoraran, y empezó a intentar hacer su vida más soportable.

Se había dado a la cultura política de los partidos mayoritarios (o a sus dobles revolucionarios), y al Partido Laborista, inscrito en éstos, una década para reagruparse. Los jóvenes habían salido a votarlo, se habían afiliado a las Juventudes Socialistas, habían hecho marchas, habían estado en campamentos de paz, habían comprado discos de Billy Braga (o álbumes piratas de *Crass*), y no habían logrado llegar a ninguna parte. Sus voces no se oían. Si el estado de bienestar no iba a conseguir que valiera la pena vivir la vida, entonces tendrían que hacerla soportable con los medios que siempre habían utilizado los pobres y los privados de voz y voto: las drogas, el baile y la resistencia física temporal. Ya desde finales de los 70 no hubo posibilidad alguna de recabar apoyo de la clase trabajadora debido a determinadas causas que en los tiempos actuales nos son familiares: el desencanto extendido entre la clase trabajadora por el Partido Laborista y por la política parlamentaria en general, el declive del estado del bienestar, la vacilante economía, la prolongada falta de empleo y el problema de la vivienda, el desgaste de la comunidad, el fracaso del consumismo a la hora de satisfacer las necesidades reales y la inacabable ronda de conflictos industriales, cierres y piquetes; todo ello había servido, entonces, para generalizar la sensación de que los rendimientos disminuían.

La indiferencia de la generación posterior a 1988 hacia una determinada cultura política implicaba un rechazo total de la metafísica que la respaldaba, la misma metafísica que había garantizado la autenticidad y la representatividad de la voz del *rock*. Así que, en el mismo momento, la política tradicional y la cultura del *rock* empezaron a perder partidarios potenciales entre los jóvenes. Los impulsores de la cultura del *rock* británico,

principalmente la prensa *indie* (independiente) y la *BBC Radio 1*, respondieron prestando su incondicional apoyo a un movimiento que parecía ofrecer su recuperación: el *brit pop* (capítulo 3, epígrafe 3.2.), que demostraría su simpatía para con el Partido Laborista de Tony Blair.

En términos estrictamente musicales, debemos destacar la figura del *remix* (voz inglesa que significa remezcla, que es como si cada canción tuviera muchas vidas) a partir de los años ochenta, al cual se prestarían algunos artistas voluntariamente, quienes ofrecerían sus temas a grandes expertos en remezclas; sin embargo, otros no aceptarían ir más allá de su sonido original y sus producciones (Sierra i Fabra, 2003: 395).

En la década de los noventa, uno de los fenómenos más interesantes sería la aparición masiva de discos *unplugged* (voz inglesa que significa “desenchufados”), con los que grandes nombres no sólo del pop (en adelante se entenderá en relación con el género básico pop de los 80 y 90) sino también del *rock* grababan sin instrumentos eléctricos (preferentemente voces y guitarras acústicas). Réplica a la creciente tecnificación de la música, y muestra de talento propio, los discos desenchufados se hicieron desde 1993 tan populares y casi necesarios para algunos artistas como a primeros de los setenta lo fueron los discos grabados en directo para probar el potencial en vivo de las grandes formaciones de la época. A esta moda contribuiría la cadena *MTV*, ofreciendo periódicamente conciertos desenchufados, la mayoría de los cuales luego acabarían apareciendo en disco. Eric Clapton, Mariah Carey o *Nirvana* fueron tres ejemplos de excelentes *unplugged* que se convirtieron en éxitos. Esta época se caracterizaría, además, por la consolidación del CD como realidad social, aunque todavía se editaban los discos en los dos formatos, LP (vinilo) y CD. Ya en la segunda mitad de los años noventa, otro fenómeno de inexorable implantación mundial fue Internet (literalmente, interconexión de *network*). El vocablo globalización (término referido a las conexiones económicas, sociales, culturales y políticas en aumento presentes internacionalmente) dejó de ser retórica y se convirtió en un hecho que la Red expandiría a los cinco continentes. A un nivel más general, hay que destacar que el inglés es el idioma de la música popular, y se puede decir que es una forma de globalización lingüística. Con todo ello, unido a la aparición del sistema MP3, que permitía comprimir archivos y descargarlos en el ordenador, la música entró en una nueva dimensión, tanto informática como comercial (Sierra i Fabra, 2003: 393-394).

## **1.5. Texto musical y traducción.**

¿Qué terminología utilizaremos para hablar de una obra musical? Para empezar, todo texto es en sí un individuo (Reiss y Vermeer, 1996: 132), exceptuando quizá los textos altamente normalizados (por ejemplo, los impresos), de tal modo que refleja la elección de signos lingüísticos individual del productor/autor para la verbalización de su oferta informativa (la individualidad de un texto puede abarcar incluso, aunque de modo periférico, el papel en el que está impreso, su tipografía, etc.). Todo texto representa además, en mayor o menor grado, un tipo de texto (capítulo 3, epígrafe 3.1.), entendiendo por ello categorías supraindividuales de actos de habla o de escritura sujetos a actos comunicativos recurrentes, y que, precisamente a causa de su repetición en situaciones comunicativas semejantes, han dado lugar a prototipos textuales o lingüísticos propios de cada cultura y por ello en parte muy divergentes. El concepto de tipo de texto puede, de igual modo, ser aplicado a los textos literarios (la teoría literaria denomina formas genéricas a sus tipos de textos). Es significativo destacar que ningún texto es valorable sin tener en cuenta las convenciones propias del tipo de texto al que pertenece; ese es el aspecto que más interesa a la traducción comunicativa.

Si profundizamos en el tema, centrándonos ya en la traducción, todo texto es, además, la realización más o menos afortunada de una categoría o conjunto de categorías textuales relevantes para esta última. Entendemos por categoría una función básica de la comunicación (capítulo 3, epígrafe 3.2.) que trasciende las culturas individuales, y, por tanto, quizás tiene un carácter universal, aunque cada lengua individual realice las funciones básicas mediante determinados tipos formales propios (Reiss 1971, 1976).

Así, la dimensión semiótica está relacionada con los signos, los cuales, en el lenguaje verbal, no deben ser entendidos como unidades léxicas individuales en el texto (los semióticos no utilizan el término “significante”, el cual sí es empleado en la teoría estructuralista), sino en el marco de la interacción semiótica que se refleja explícita e implícitamente en la manifestación textual, condicionada a su vez por la dimensión pragmática (las ilocuciones condicionan a su vez el potencial denotativo y connotativo de

los signos; Hatim, y Mason, 1990). Shuker (2005: 126) en su explicación acerca del punto de vista estructuralista y la semiótica afirma:

...Y examinaron cómo la “estructura” del texto (visual, verbal o auditivo) produce significados ideológicos concretos. [...] . La semiótica distingue entre significante, significado y signo. El significante puede ser una palabra, una imagen o un objeto físico; el significado es el concepto mental relacionado con el significante; el signo es la relación del significante y el significado. [...] Además de relacionar una imagen o un objeto con un concepto (denotación), los signos también tienen connotaciones, que engendran emociones.

En el texto musical, los signos lingüísticos mantienen una estrecha relación con signos de otro u otros sistemas, en nuestro caso, con la música (capítulo 4, epígrafe 4.3.); en otros casos, interactúan texto, sonido e imagen (películas de cine y televisión), etc. La elección de signos para la constitución de un texto de partida como realización de una categoría y de un tipo de texto, o de una jerarquía de categorías y de tipos de texto, está estrechamente relacionada con el contexto situacional, que a su vez se caracteriza por una variedad de factores, entre los que podríamos escoger a modo de ejemplo: tiempo y lugar (T/L) de la verbalización (Shuker, 2003: 133).

No podemos, de ningún modo, soslayar el contexto sociocultural en el que se encuentra inserto el texto de partida como factor decisivo para la traducción, puesto que las lenguas se nutren y se impregnan de la cultura de la que forman parte. Coincidimos con Lyons (1981) en la siguiente afirmación:

Que la lengua de una sociedad determinada es parte integrante de su cultura, y que las distinciones léxicas que establece cada lengua (también respecto a la fraseología y las metáforas) tenderán a reflejar los rasgos culturalmente importantes de los objetos, instituciones y actividades de la sociedad en que opera.

También influye el uso de la lengua, es decir, lo que se verbaliza explícitamente y lo que no se verbaliza sobre temas/objetos de habla. Los conocimientos previos que el autor supone en los lectores; por ejemplo, el conocimiento de otros textos de la misma u otras culturas, lo que entre otras cosas esclarecería ciertas citas y alusiones, y los supuestos

conocimientos de fondo acerca de la cultura misma, influyen igualmente en sus decisiones.

Todo texto posee un conjunto de intenciones mutuamente relevantes, y percibir la importancia de estas intenciones implica reconocer su status como signos y cómo estos interactúan (Hatim y Mason, 1990). Por todo ello, optamos por el término texto musical propiamente dicho (el cual utilizaremos en toda nuestra investigación, salvo en el caso de citas textuales que no lo recojan), como se utiliza en semiología musical (véase bibliografía; Seminario de Semiología musical. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM), puesto que es analizado desde un punto de vista holístico: los términos canción (*song*, el más amplio) o el de letra (*lyrics*, el término que hallamos en un disco compacto o un casete y buscamos saber qué dice la canción), nos recuerdan únicamente el punto de vista lingüístico<sup>5</sup>, dado que su estudio no ha incluido, hasta ahora, toda la serie de procesos cognitivos que subyacen en toda obra musical. A este respecto, Molino (1999) postula un modelo tripartito: el creativo o de producción del emisor (*poiesis*), que indica todo lo relacionado con la producción de un evento, fenómeno o pieza musical (rasgos socioculturales del medio, psicología e intenciones del creador, condiciones previas a la aparición de la obra, principios filosóficos y líneas de pensamiento, elementos estilísticos de los que se parte, y un sinfín de condicionantes que serán considerados por el analista en cada caso para comprender la generación de su objeto de estudio); el objeto mismo de emisión que concentra las propiedades inmanentes del mensaje simbólico restringiendo la observación al hecho musical en sí mismo, independientemente de su nacimiento y difusión (nivel neutro, es decir, nuestro texto); y el receptivo, que aborda el complejo mundo de la recepción por parte de personas o grupos humanos (*esthesis*). Su reto es no sólo hacer evidente el nexo que existe entre los tres niveles de la comunicación sino presentar un estudio integral que considere la música no como un hecho aislado sino como un hecho musical total, enfoque con el que estamos de acuerdo. Además, considera a la música como medio de expresión que es producto de hechos simbólicos, dado que no hay textos u obras musicales que no sean producto de estrategias de composición (el dominio dominado por la *poiesis*, la poesía) y que no den pie a estrategias de recepción (dominio de la *estésica*). Entre estas dos instancias se encuentra, como hemos dicho, el nivel neutro,

---

<sup>5</sup> “Canción de texto”, quizá resaltando la importancia de las letras, o bien son composiciones de los propios cantantes o bien “se musican poemas que abordan la problemática popular, pero que no proceden del pueblo, sino que se deben en la mayoría de las ocasiones a plumas que ocupan destacados puestos dentro de la actividad literaria”. (Torrego Egido, 1999: 19).

que constata el grado de autonomía del texto musical sin el cual resultaría imposible explicar la permanencia de la música a lo largo de los siglos. Afirma, además, que “este estudio de estructuras no puede juzgarse a priori como perteneciente a la poiesis o a la estética exclusivamente”, además los procesos pertenecientes a la poiesis y esthesis no necesariamente se corresponden; existe la posibilidad de interpretar un contenido de manera distinta a la propuesta por un emisor (es decir, no necesariamente el proceso de comunicación se verifica de la manera esperada por quien emite un mensaje, dado que el emisor lo relacionará con su experiencia y su modo de recibir y entender; Cámara de Landa, 2003: 174-175). Molino lograría con esta metodología relacionar el ámbito de las estructuras, explícitas y rastreables en el nivel neutral, es decir, el de la obra misma, con el de los procesos cognitivos que se refieren a las estrategias de producción y de recepción. El término texto musical que utilizaremos en el presente trabajo no ha de ser confundido con el de partitura, que es el lenguaje musical propiamente dicho.

El análisis textual tendrá que ver con la identificación y el análisis de las cualidades formales de los textos, sus estructuras subyacentes y características integrantes incluyendo los recursos de tipo semiótico que muestran mediante el idioma, la topografía o las imágenes. En nuestro estudio, las letras tendrán un papel preponderante. Tradicionalmente, se infiere por texto las palabras originales de un autor en prosa; sin embargo, constituye un término en los Estudios Culturales para referirnos a cualquier forma mediática que sea autosuficiente. Llamamos, por tanto, texto a las portadas de disco, los conciertos, los *videoclips*, las letras, los programas de televisión, las grabaciones, las películas, o los libros. A este respecto, Shuker (2005: 295) expone:

Los textos de música popular son muy diversos, e incluyen discos, las fundas de disco y los vídeos musicales. Los más destacados son las grabaciones sonoras, en varios formatos, y su presentación (portadas de discos, boxsets, etc.) Además, hay otras formas importantes de textos de música popular: actuaciones musicales, especialmente conciertos, el habla de los DJs, los vídeos musicales, las revistas de música, los pósters, las camisetas, los programas de giras y los productos para club de fans. Dichos textos están frecuentemente interconectados y se refuerzan de forma mutua.

El texto musical pop de los 80 y 90, al que Frith (1996: 14) denomina “texto popular” (show de televisión, un vídeo de Madonna o un CD de *Nirvana*), pero sin citar el texto



propriadamente dicho, representa el campo textual de nuestra investigación. Éste no debe confundirse con el campo estilístico, que también podría servir de base para una clasificación de textos, por ejemplo, textos descriptivos, argumentativos, informativos, narrativos. Por “campo textual” (Reiss y Vermeer, 1996: 151), entendemos aquellos textos verbales que poseen por lo menos un rasgo distintivo común, por ejemplo, textos de ficción (la música popular ha proporcionado también una fuente de inspiración y de argumentos para la prosa de ficción; en ocasiones basada en la propia experiencia musical del autor, en la prensa musical o en estilos de vida relacionados), textos en prosa, textos de uso práctico o técnicos, textos poéticos, y, en nuestro caso, textos musicales. Estos últimos están encuadrados dentro de lo que conocemos por categoría textual expresiva (Jakobson, 1959), puesto que hay una univocidad en el plano de la organización artística y de las características formales del lenguaje; si bien, podemos encontrarnos con textos musicales en los que habrá que mantener el carácter persuasivo de la configuración lingüística y textual (categoría textual operativa), lo cual redundará en el hecho de que no hay textos que pertenezcan a una sola categoría, sino que poseen una dominante y otras subsidiarias.

Por último, debemos reparar en el hecho de que los textos musicales son marcadamente culturales; por ello, podría argüirse que su traducción a otros idiomas no es procedente. Al margen de la opinión personal que tenemos como consumidores de música y que nos hace posicionarnos, en contra de la anterior afirmación, y en un sentido afirmativo, puesto que reconocemos que la música tiene un gran poder comunicativo como portadora de mensajes, opinamos que la traducción de textos musicales es pertinente por diversos factores. En primer lugar, como estrategia para lograr un mayor acercamiento al público receptor: no sólo los artistas emplean la lengua origen como un elemento empático, como, por ejemplo, en sus actuaciones en el extranjero, sino que intentan incluir una versión o supuesta pseudo-traducción (capítulo 4, epígrafe 4.3.1.) en sus discos de sus textos musicales más famosos; tal es el caso de Celine Dion y su éxito *Think Twice* (1993) traducido a varios idiomas. En segundo lugar, la traducción de textos musicales es algo frecuente, sobre todo, entre los artistas pertenecientes al subgénero pop comercial o moderno (capítulo 3, epígrafe 3.2.). Ello les permite acceder a nuevos mercados como el hispano y el anglosajón en los que existe un predominio en el uso de la lengua origen en sus textos musicales; como, por ejemplo, la artista italiana Laura Pausini y su texto musical *La Solitudine* (1993) traducido al español como *La Soledad* y cuyo éxito le llevaría a editar discos en este idioma. En tercer lugar, consideramos que la traducción de

textos musicales es una seña de identidad para muchos artistas, que si bien cantan en su lengua materna mayoritariamente, no olvidan sus raíces; tal es el caso de artistas norteamericanos como Jennifer López, de raíces hispanas, que incluye traducciones al español de sus textos musicales en inglés, como, por ejemplo, su éxito *Waiting for Tonight* (1999) traducido al español como *Una noche más*. Por último, consideramos, por nuestra propia experiencia personal y por nuestra labor docente, que la traducción de textos musicales, y en concreto los pertenecientes a la música popular en sentido amplio (pop como supragénero; capítulo 3, epígrafe 3.2.), es una potente herramienta para el aprendizaje de idiomas, puesto que dichos textos musicales son la expresión del lenguaje popular, más en sintonía con las necesidades comunicativas de los alumnos. En este sentido, éstos se muestran interesados en saber qué quiere decir en español un determinado texto musical que abordamos en clase y por ello requieren su traducción.

Hasta este punto de nuestra introducción, hemos subrayado, entre otros aspectos, que la música está imbricada con factores sociales, culturales y políticos, lo cual redundará en el hecho de que ésta sea considerada como un fenómeno universal. De igual forma, hemos justificado un término apropiado para una obra musical, y explicitado por qué rechazamos otros. Por último, hemos argumentado por qué sería pertinente la traducción de textos musicales. El texto musical será el eje, desde el punto de vista metodológico, para la realización de tareas en el Currículum de Lengua Inglesa en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

## 2. El género musical pop.

### 2.1. ¿Qué se entiende por género?

El término género (Alcaraz y Martínez, 1997: 270-272) posee distintas acepciones: como categoría gramatical que, en determinadas lenguas, subclasifica a los nombres o sustantivos; como rama de investigación desarrollada dentro de la sociolingüística en las últimas décadas del siglo XX conocida con el nombre de género y lenguaje, que alude a la investigación realizada en torno al uso diferenciado del lenguaje que hacen los hombres y las mujeres, uso en el que intervienen otras variables culturales, como las diferentes categorías o clases en que se pueden ordenar las obras literarias, siendo tres los géneros mayores, a saber, la lírica, la épica y la dramática; y, por último, señalan los autores:

Recientemente se llama ‘género’ (en inglés *genre*) a la disciplina dedicada al análisis lingüístico del discurso periodístico, el científico, el profesional, etc. (Bathia, 1993), con sus distintas modalidades (memoria, informe, etc.), así como al estudio de las técnicas formales y de contenido empleadas en su confección. También se incluyen en esta disciplina el examen discursivo de los debates, los cuentos, las canciones, la conversación, etc. (Bonvillain, 1993).

Esta última acepción de género es la que más nos interesa en la presente tesis. A este respecto, en los años noventa proliferaron estudios sobre las relaciones entre género (*gender*) y géneros musicales propiamente dichos (*genre*); por lo que explicitamos esta diferencia terminológica utilizada en buena parte de la literatura especializada.

El término *genre* surgió a mediados del siglo XIX cuando los procesos de modernidad avanzaban sin pausa y las nuevas formas de cultura popular se abrían paso (Holt, 2007: 2):

At a basic level, genre is a type of category that refers to a particular kind of music within a distinctive cultural web of production, circulation, and signification. That is to say, genre is not only “in the music”, but also in the minds and bodies of particular groups of people who share certain conventions. These conventions are created in

relation to particular musical texts and artists and the contexts in which they are performed and experienced.<sup>6</sup>

En la idea de Holt que hemos explicitado, subyace el poder de la recepción (epígrafe 2.4.) y su imbricación con lo simbólico, en la terminología de Kristeva (1984), en la que abiertamente privilegia la noción de un género musical, o, mejor dicho, del género musical como tal (“género básico” en nuestra terminología), con sus características distintivas y genuinas. El autor (2007: 4) reclama la atención hacia lo que conocemos como género musical y la importancia de los significados, como explicitamos anteriormente, en la siguiente cita:

One reason genre has been ignored is that although genre is important, it is more difficult to establish useful genre theories for music than for other art forms. Genre theory is most firmly established in film studies, and a comparison with music studies can begin with differences in production and signification.<sup>7</sup>

Tradicionalmente en teoría de la literatura y análisis literario, se designaban como géneros diferentes manifestaciones como la novela corta, la canción (entiéndase como texto musical), el poema, etc. Pero con esto surgían ya las dificultades. Pues lo que tradicionalmente se designaba como género es completamente heterogéneo. En un mismo género se incluían, por ejemplo, la novela, la novela epistolar, la novela dialogada, la novela picaresca, la novela histórica, etc.; se hablaba, además, del género descriptivo, del género didáctico, del género epistolar, etc. Todas estas designaciones son designaciones de grupos; pero se conoce a primera vista que los principios de la formación de grupos son de especie absolutamente diversa. Esta vaciedad de la noción de género, que ya no significa nada propio, que sólo tiene el significado de grupo, es el contraste extremo frente a aquella posición dogmática de las poéticas antiguas, que formulaban, para determinado número de géneros, reglas fijas, según las cuales debían orientarse poetas y críticos. Semejante actitud

---

<sup>6</sup> El género es, grosso modo, un tipo de categoría que alude a un tipo concreto de música en un entramado cultural y específico de producción, circulación y significación; es decir, el género no está “sólo en la música”, sino también en las mentes y en los cuerpos de personas que comparten determinadas convenciones. Estas convenciones son creadas en relación con textos musicales y artistas concretos, así como con los contextos en los que la actuación y la vivencia tienen lugar.

<sup>7</sup> Una de las razones por las que el género ha sido pasado por alto estriba en que si bien el género es importante, es más complicado establecer teorías de géneros útiles para la música que para otras formas de arte. La teoría del género está muy arraigada en la cinematografía y las diferencias aparecen desde el momento en que se compara la música con los estudios musicales.

normativa se basaba en la creencia de que los géneros eran formas exigidas por la naturaleza, y que los griegos habían realizado estas formas, estableciendo con ello los modelos válidos para siempre (Kayser, 1981: 436). Los tres géneros de los que derivarían todos los géneros secundarios eran: el lírico, el épico y el dramático. Kayser (ibídem: 437) expone:

Benedetto Croce fue quien afirmó con mayor calor la falta de sentido de toda división en géneros. También Karl Vossler y su escuela mostraron claramente su desconfianza. Lo que les movía no era sólo la vaciedad de las designaciones tradicionales; para los citados teóricos y para muchos otros, cada obra poética posee tan esencial singularidad, y lo poético es tan individual y uno en sí mismo, que toda subordinación a un grupo sólo puede apoyarse en exterioridades.

La triple división en lírico, épico y dramático es hoy generalmente aceptada por la ciencia de la literatura; lo didáctico suele ser considerado como un género especial que queda fuera de la verdadera literatura, porque está ordenado a un fin, y no es, por consiguiente, literatura autónoma. Tal vez cause extrañeza saber que aquella triple división, y sobre todo el concepto de lo lírico en su sentido amplio, no logró imponerse hasta relativamente tarde. En general, la canción (entiéndase texto musical; capítulo 4, epígrafe 4.2.) es considerada precisamente como la revelación más esencial de lo lírico. La tripartición parece tan segura y tan de acuerdo con la realidad, que constantemente se han hecho tentativas para demostrar filosóficamente su necesidad, lo cual se justifica plenamente por su carácter supraliterario: Hegel y Vischer (Titus, 2005) la derivaron, como tesis, antítesis y síntesis de la relación sujeto-objeto (subjetivo: Lírica; objetivo: Épica; subjetivo-objetivo: Dramática). En palabras de Kayser (1981: 440-441):

Otros partieron de tres tipos de concepción del mundo o de las tres formas psicológicas de la vivencia, de lo vasomotor, lo imaginativo y lo motor; o de las tres potencias anímicas, el sentimiento, el pensamiento y la voluntad; o de tres tipos humanos, etc. Ya Jean Paul había indicado una fundamentación con ayuda de la concepción del tiempo: 'La Epopeya representa el acontecimiento que se desarrolla desde el pasado; el Drama, la acción, que se extiende hacia el futuro; la Lírica, la sensación incluida en el presente'. Este pensamiento, que también fue tenido en cuenta por Vischer, ha sido profundizado en la actualidad por Emil Staiger [...] Con razón considera como refuerzo el hecho de que el trío lírico, épico, dramático se pueda vincular directamente a los resultados alcanzados

por la moderna filosofía del lenguaje. Casi simultáneamente, Junker (1924), apoyándose también en las investigaciones filosófico-lingüísticas, definía las tres funciones del lenguaje como manifestación (*Kundgabe*), incitación o desencadenamiento (*Forderung oder Auslösung*) y comunicación o exposición (*Mitteilung oder Darstellung*).

Por lo tanto, podríamos concluir que lo lírico, lo épico y lo dramático tendrían su origen en el fondo mismo del lenguaje, en su triple capacidad funcional: función expresiva, apelativa y representativa, respectivamente, en la terminología de Bühler (1934, 1965).

Según Posteguillo (1996: 5-6), ya dentro del campo puramente lingüístico:

The traditional definition of genre merely applied the term for taxonomical purposes. Genre is taken as equivalent to form; content was not a part to be considered in genre studies. This conventional definition of genre regards genres as static. Devitt (1993), however, considers that nowadays a new conception of the term genre is being applied in linguistic research; in this *new conception of genre*, form, content, situation and context play a relevant role in the generic organisation of discourse (enfoque holístico con el que estamos de acuerdo). Accordingly, the genre analyst takes into account not just linguistic items, but also the communicative purposes involved in a particular context, the audience given for this or that situation, as well as the content of the text and, of course, the form (i.e., the linguistic input).

In other words, the genres should deal with both the rhetorical and semiotic levels of language and also consider the social implications of the way language is used. There has been, however, a trend within this new view of genre to overemphasise the role of purpose and context (Miller, 1984). But these items are only relevant for the genre analyst when combined with linguistic considerations.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> La definición tradicional de género empleaba el término solo con fines taxonómicos. El género y la forma son considerados equivalentes; el contenido no formaba parte de los estudios de género. Esta definición convencional de género consideraba a los géneros estáticos. Devitt (1993), no obstante, considera que en la actualidad se está aplicando en la investigación lingüística una nueva concepción del término género; en esta "nueva concepción del género", la forma, el contenido, la situación y el contexto cumplen un papel relevante en la organización genérica del discurso (enfoque holístico con el que estamos de acuerdo). En consecuencia, el analista de género tiene en cuenta no sólo los elementos lingüísticos, sino también los fines comunicativos de un contexto concreto, su audiencia, así como el contenido del texto y, por supuesto, la forma (p. ej. la información lingüística). Dicho de otro modo, los géneros deberían abarcar los niveles retóricos y semióticos del lenguaje, y tener en cuenta las repercusiones sociales del uso que se haga de este. Ha existido, sin embargo, una tendencia en esta nueva perspectiva del género por sobrevalorar el papel que desempeñan el propósito y el contexto (Miller, 1984); si bien, estos elementos, cuando se combinan con las consideraciones lingüísticas, son sólo relevantes para el analista de género.

El papel que cumple la música en la creación de identidades (entendida ésta como un conjunto de rasgos comunes que definen a un grupo social determinado), es una cuestión central para las investigaciones sobre las llamadas músicas populares urbanas, ya citadas en la presente tesis, pero hemos de incluir los avances de la denominada “nueva musicología” para entender lo que se ha denominado perspectiva de género (Dossiers Feministes 7, 2004: 11):

La “nueva musicología” tiene como uno de sus puntos fundamentales el rechazo de la pretensión de la música de ser autónoma del mundo que la rodea. Partiendo de esta premisa se persiguen dos objetivos: la ampliación del campo de estudio y la revisión de la propia disciplina. Estas corrientes renovadoras en el ámbito musicológico surgen en los años '70 y se desarrollan durante los '80 y los '90, siendo esta última década la más significativa en lo que respecta al análisis de la música popular y las identidades de género.

Autores destacados como el musicólogo Philip Tagg y la académica Susan McClary destacan la relevancia social de la música para investigar su función como constructora de identidades. A este respecto, como refleja Viñuela Suárez (2004: 11), la académica, en su trabajo *Feminine Endings. Gender, Music and Sexuality* (1991), pretende, en primer lugar, extender el campo del análisis musical aprovechando los avances de la teoría feminista partiendo de una crítica a la teoría de la música y a la musicología tradicional, debido a su aproximación excesivamente formalista y estructuralista que pasa por alto cuestiones sociales y políticas. De igual forma, deconstruye la idea tradicional que define a la música como un lenguaje universal, trascendental y autónomo, proponiendo en cambio la consideración de ésta como un discurso cultural que mantiene una relación de reciprocidad con el sistema social en el que se inscribe. Viñuela Suárez recoge una afirmación de la autora acerca de las prácticas discursivas (ibídem: 11-12):

Music and other discourses do not simply reflect a social reality that exists immutably on the outside: rather, social reality itself is constituted within such discursive practices. ...it is also within the arena of these discourses that alternative models of

organizing the social world are submitted and negotiated. This is where the ongoing work of social formation occurs.<sup>9</sup>

La música, no obstante, también puede subvertir las identidades de género de tal modo que ésta organiza nuestra experiencia de las relaciones de género a un nivel más profundo que lo estrictamente visual o verbal: hablamos de características afectivas. Todo este proceso se produce inconscientemente, lo que hace que los atributos de género que se adscriben a esas personas y lugares estén basados en estereotipos conservadores profundamente arraigados en nuestra cultura. Se pone así de manifiesto hasta qué punto están interiorizados en nuestra sociedad los valores patriarcales. El hecho de que este funcionamiento de los códigos patriarcales en categorías musicogénicas (desvinculación de los significados verbales de los musicales de carácter connotativo) se dé en un nivel inconsciente, garantiza su continuidad y se ve reforzado por la ideología del conocimiento según la cual la música popular es entretenimiento y, por lo tanto, no transmite significados (2004: 13). Coincidimos con su idea de la aparición de características afectivas que, de igual forma, nos haría apreciar la recepción de un texto musical en lengua extranjera, aunque no entendamos la letra, e incluso asociarla con algún momento de la vida de una persona.

Hatim y Mason (1990: 69) definen el género como “formas convencionalizadas de textos que reflejan tanto las funciones y metas asociadas a ocasiones sociales específicas como los propósitos de sus actantes”. García Álvarez (2003: 257) señala que el motivo-ocasión demuestra por tanto la idea de Hatim y Mason de que son las ocasiones sociales las que determinan el uso de determinados géneros, tipos y subtipos de textos establecidos convencionalmente por una comunidad cultural para tales ocasiones. Afirma la autora:

En la siguiente cita de estos autores se podrá comprobar de manera más clara lo que queremos decir con nuestros conceptos mediante la indicación de elementos tipográficos nuestros (corchetes, negrita y subrayado): “genres [**género/tipo/subtipo de texto**] are ‘conventionalised forms of texts’ [**TO-en-situación**] which reflect the functions and goals [**escopo(s) o intencion(es) comunicativa(s) pretendida(s)**] involved in particular social occasions [**motivos-ocasión/razón**] as well as the purposes of the participants [**efecto(s) perlocutivo(s) pretendido(s)**] in them.

---

<sup>9</sup> La música y otros discursos no reflejan simplemente una realidad social que existe inalterable en el exterior: todo lo contrario, es la realidad social la que se constituye dentro de esas prácticas discursivas... los modelos alternativos de organización del mundo social se afirman y se negocian en el ámbito de esos discursos. Aquí es donde tiene lugar el continuo de la formación social.



García Álvarez (2003: 204) deduce que el género, por tanto, es el punto de intersección entre la actividad o experiencia social y un texto determinado y añade:

Esto quiere decir que, a partir del análisis de los elementos obligatorios y optativos de un texto, es posible establecer en mayor o menor medida la estructura potencial del género reconociendo los elementos obligatorios que lo caracterizan. Nosotros entendemos como elementos obligatorios aquellos aspectos recurrentes y convencionales que pueden darse en cualquiera de los criterios de textualidad de un género concreto como constructo mental y que conforman la prototipicidad de nuestro esquema cognitivo de dicho género. Asimismo, el concepto de género permite observar la posible variabilidad de las categorías que conforman el registro (campo, modo y tenor) en el interior de los géneros concretos, puesto que existen géneros muy estáticos donde la posibilidad de elección del contenido bajo estas variables es muy limitada, y géneros más dinámicos donde las variables de registro pueden ser más diversas.

Reiss y Vermeer (1996: 160) señalan que estos elementos obligatorios, denominados por ellos convenciones, pueden aparecer en cualquier nivel lingüístico o textual: en el nivel léxico (p.ej. ciertos eufemismos que deben reflejar necesariamente la ideología subyacente del emisor, como el Diario Oficial de las CE), en el nivel gramatical (uso del *pluralis modestiae* en las tesis doctorales), en el nivel fraseológico (“érase una vez”, cuentos infantiles), en la organización textual (división en capítulos de una novela, cláusulas de un contrato), en la estructura del texto (p.ej. textos que tienden convencionalmente a estar centrados en un tema como los artículos de divulgación científica), en los modelos formales (estructuras de ritmo y rima del *limerick*) o en la puntuación (signos convencionales después del encabezamiento de una carta). A este respecto, Posteguillo (1996: 6-7) sostiene que existe confusión en la relación entre registro y género:

Devitt (1993) contends that what Halliday (1985) labels as *register* is what Hassan and other linguists have called *genre*; both genre and register become then a semantic and a functional concept. In our view, the idea of register is included within the scope of the new definition of genre stated above, which is endorsed by authors like Swales (1990), Martin (1984, 1985), Bhatia (1993), Devitt (1993) or Paltridge (1994), according to whom form, content, communicative purposes and context should be included within the scope genre. In this respect, Alan Waters (1994c), at the LSP Conference held at the

Universitat de València, in his statement about the situation of ESP in the mid-nineties, said:

Genre analysis does not mean that register is a “lie”: it simply supplements it, and provides an alternative perspective on the same mass of data.

If we operate on the basis of the new definition of genre, which incorporates social context to the scope of generic research, the traditional static concept of genre has to be reversed into a new dynamic one. If genres show a social communicative purpose, are produced in specific situations, are dependant on the society with which they interact, and society is subject to continuous change and transformation, it follows that genres do change and evolve.<sup>10</sup>

El concepto de género de Hatim y Mason supera la tradicional distinción entre géneros literarios y no literarios o el concepto demasiado general de género periodístico. El concepto género (carta, receta, artículo, contrato, manual) se presta a confusión con los denominados tipos de texto. Pongamos un ejemplo: ¿es la receta de cocina un género o tipo de texto? En nuestra opinión, es un tipo de texto (estilística contrastiva); su género sería el texto instructivo.

Un aspecto interesante e inseparable del género es la actitud ideológica subyacente (capítulo 3, epígrafe 3.1.) denominada discurso (*discourse*, Hatim y Mason, *ibídem*: 70). De hecho, todos los rasgos textuales y contextuales (p.ej. la connotación específica que adquiere una determinada palabra en el texto) son reflejo de esta actitud ideológica. Por lo tanto, los géneros representan constructos procedentes de ocasiones sociales determinadas que permiten elegir entre diferentes opciones textuales e ideológicas (García Izquierdo, 2000: 215).

---

<sup>10</sup> Devitt (1993) sostiene que lo que Halliday (1985) denomina *registro* es lo que Hassan y otros lingüistas han denominado *género*; luego ambos términos se convierten en un concepto semántico y funcional. Desde nuestro punto de vista, la idea de registro está incluida en el ámbito de la definición nueva antes mencionada, la cual corroboran autores como Swales (1990), Martin (1984, 1985), Bathia (1993), Devitt (1993) o Paltridge (1994) para quienes la forma, el contenido, las finalidades comunicativas y el contexto deberían estar incluidos dentro del ámbito de género. A este respecto, Alan Waters (1994c) manifestó, en la Conferencia de Lenguas para fines específicos celebrada en la Universitat de València, en su disertación sobre la situación del Inglés para fines específicos a mediados de los noventa, lo siguiente: “El análisis del género no significa que el registro sea una ‘mentira’: simplemente lo complementa y proporciona una perspectiva alternativa sobre la misma cantidad de datos”. Si trabajamos sobre la base de la nueva definición de género, que incorpore el contexto social al ámbito de la investigación de género, un nuevo y dinámico concepto de género debe sustituir a aquel concepto estático y tradicional. Si los géneros muestran un fin social y comunicativo, se producen en situaciones específicas, dependen de la sociedad con la que interactúan y la sociedad está sujeta al cambio y a la transformación continuos, concluimos que los géneros también cambian y evolucionan.

Este vínculo entre género y discurso permite, por lo tanto, apreciar clasificaciones fluctuantes y difusas con respecto a lo que nosotros llamamos tipos de texto desde la perspectiva prototípica. Basándonos en la terminología de Rosch (1978), consideramos la receta de cocina o la receta médica como categorías básicas (cada una se define bajo características o variables idiosincrásicas de género + ideología + ocasión social + ámbito de la realidad + ilocución imperante + parámetros recurrentes en la manifestación textual) del género receta. La prototipicidad de este género como categoría supraordinada en la cultura española (receta) se define bajo el parámetro recurrente del acto ilocutivo instructivo como dimensión vertical (recetar), aspecto que comparte también la prototipicidad que define las dos subcategorías tipológicas receta de cocina y receta médica (acto ilocutivo instructivo: viértase el contenido en un caldero; dos grageas antes de acostarse), si bien la ocasión social en la que tiene lugar una receta de cocina y una receta médica y su manifestación textual e ideológica difieren considerablemente entre sí (García Álvarez, 2003: 205).

No obstante, expone García Álvarez (ibídem: 205-206):

Los textos deben ser considerados como entidades concretas (textos-en-situación) que parten de la interacción con su ocasión social, género y discurso, lo cual corrobora que haya textos cuya manifestación textual es el producto de un híbrido de géneros y discursos que interactúan con la idiosincrasia y los propósitos de comunicación concretos de su autor en una ocasión social determinada (estos textos resultan difíciles de clasificar en un tipo de texto determinado debido a esta interacción híbrida). A esto hay que añadir la actividad de procesamiento que tiene lugar en la mente del autor entre el uso del presente texto y el uso y concepción mental de dicho sujeto de los textos previos (criterio de intertextualidad como noción semiótica). La idiosincrasia pragmática de un texto determinado (texto-en-situación) y reflejada en su manifestación textual, es el resultado interactivo de la concepción subjetiva por parte de su productor de la ocasión social en la que el texto funciona, la concepción igualmente subjetiva y prototípica del género empleado (p. ej. *receta*; *novela*), la prototipicidad en su mente del tipo de texto (o un híbrido) elegido como categoría básica (*receta de cocina*; *novela negra*) o subordinada (*novela policiaca*), su(s) ideología(s) subyacente(s) en el discurso, su idiosincrasia y cultura (dialectos, idiolecto) y el uso o registro empleado en función

del campo, modo y tenor -aspecto igualmente dependiente de su concepción de las tres categorías semióticas que interactúan entre sí: género, tipo de texto y discurso-.

La concepción del género en la música moderna está subordinada a un enfoque puramente comercial; prueba de ello es lo que arguye Frith (1996: 75-76):

Genre distinctions are central to how record company A&R departments work. The first thing asked about any demo tape or potential signing is what *sort* of music is it, and the importance of this question is that it integrates an inquiry about the music (what does it sound like) with an inquiry about the market (who will buy it).

The underlying record company problem, in other words, how to turn music into a commodity, is solved in generic terms. Genre is a way of defining music in its market or, alternatively, the market in its music. [...]. Whatever decision is made generically will have a determining influence on everything that happens to the performer or record thereafter. [...]. And once signed, once labelled, musicians will thereafter be expected to act and play and look in certain ways; decisions about recording sessions, promotional photos, record jackets, press interviews, video styles, and so on, will all be taken with genre rules in mind<sup>11</sup>.

En su opinión: “generic labelling involves a complex interplay between musical, marketing, and ideological forces”<sup>12</sup> (1996: 84). Según el autor, la definición de los géneros musicales depende de su clasificación según sus efectos ideológicos, por la manera en que ellos se venden como arte, comunidad o emoción. El género depende de la percepción colectiva que se tiene de él (ibídem: 88):

The genre labelling process is better understood as something collusive than as something invented individually, as the result of a loose *agreement* among musicians and fans, writers and discjockeys.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Las diferencias de género son cruciales para el trabajo de las grandes compañías de discos. Antes de hacer una prueba o de dar la posibilidad de firmar un contrato, quieren saber de qué tipo de música se trata, y lo más importante es el hecho de que la pregunta en sí es de tipo musical (cómo suena) con la posterior indagación sobre el mercado (quiénes la comprarán). El problema fundamental de las compañías de discos, en otras palabras, cómo convertir la música en un producto, se resuelve en términos de género. El género es una forma de definir la música en su mercado o, a la inversa, el mercado en su música. [...]. Cualquier decisión tendrá una influencia determinante en el devenir del artista o del disco. [...]. Y después de su firma y de ser etiquetados, los músicos tendrán que actuar, tocar y vestir de una forma determinada; las reglas de género serán tenidas en cuenta en todo lo referente a las sesiones de grabación, las fotos promocionales, las portadas de los discos, entrevistas de prensa, el estilo que caracteriza a los vídeos, etc.

<sup>12</sup> El etiquetado de géneros supone una compleja interacción entre fuerzas musicales, de mercadotecnia e ideológicas.

<sup>13</sup> El proceso de etiquetado se entiende mejor en términos de colusión que como producto de una invención individual: es el resultado de una idea de “consenso” entre músicos y fans, escritores y *discjockeys*.

En último término, apostilla Frith (ibídem: 89):

Popular music genres are constructed -and must be understood- within a commercial/cultural process; they are not the result of detached academic analyses or formal musicological histories.<sup>14</sup>

A este respecto, Fabbri (1982) sostiene que el género musical es una serie de ocasiones musicales (reales o posibles) cuyo devenir está guiado por una serie de reglas socialmente aceptadas.

Shuker (2005: 146-149) privilegia el análisis textual. Según el autor, el género se utiliza ampliamente para analizar los textos de la cultura popular; sobre todo, en sus formas cinematográficas y de literatura popular (por ejemplo, los *thrillers*, la ciencia ficción y el terror). La disposición en las tiendas de discos también sugiere que hay géneros de música popular claramente identificables, que son entendidos como tales por los consumidores. El autor incluye el término “metagéneros” y lo utiliza para distinguir amalgamas informales de varios estilos; por ejemplo, el *rock alternativo* y la *world music* (epígrafe 2.3).

Desde nuestro punto de vista, Holt (2007) ofrece una visión holística y más eficaz para los propósitos de la presente tesis. El autor intenta establecer un marco de estudio en el que los géneros básicos se establecen y se codifican en lo que él llama *center collectivities* para, a continuación, pasar por el filtro de la negociación que puede dar lugar a modificaciones cuando llegan a formar parte de la red global, es decir, del gran público: músicos, críticos, pedagogos, etc., los cuales medirán la respuesta en relación con la música ya existente, la que ya han escuchado (ibídem: 23):

Individual elements of signification do not gain meaning as isolated events but through their connection and organization in symbolic contexts with certain regulatory

---

<sup>14</sup> Los géneros de la música popular se construyen, y deben ser entendidos, en el marco de un proceso comercial/cultural; no son el resultado de análisis académicos *ad hoc* ni de historias formales pertenecientes al ámbito de la musicología.

procedures and overarching mechanisms. Musical sounds are created and perceived in environments defined by music of the past, of what has already happened<sup>15</sup>.

Por *center collectivities* entendemos una serie de procesos interconectados entre el espectador, el grupo musical y su audiencia y las denominadas culturas de género, ontología para referirnos a las colectividades en las que el *género* se constituye.

Holt (2007: 20-22), en su marco teórico para entender la heterogeneidad del término *genre*, establece dos términos de gran utilidad: *networks* y *conventions*.

I adopt a broad and inclusive concept of *network* for the communicative relations between the many different agents that create and sustain a genre's identity. [...] Its connections have been established in social and historical moments through the articulation of both strong and weak (sic) affiliations between different groups of people across vast territories [...] they share some ideas about this particular kind of music and are familiar with some of the same recordings and artists.

*Conventions*. The processes of communication and signification in the network require several conceptual approaches. Music can be performance, practice, recorded sound, and text at the same time or in different situations- [...] Adding to the complexity is the role of surrounding visual and verbal representations<sup>16</sup>.

Podríamos, grosso modo, deducir que el primero alude al artista y a los actantes implicados (los músicos, los críticos, etc); y lo que el autor denomina *conventions* serían variables connotativas que entran en juego en la *performance*.

---

<sup>15</sup> Los elementos individuales de significación no obtienen su significado como partes aisladas sino por medio de su conexión y organización en contextos simbólicos con determinados procedimientos normativos y mecanismos globales. Los sonidos musicales son creados y percibidos en entornos definidos por la música del pasado, de lo que ya ha sucedido.

<sup>16</sup> Adopto el amplio e inclusivo término de *network* (red) para las relaciones comunicativas entre los distintos agentes que crean y mantienen la identidad de un género. [...]. Sus conexiones han sido establecidas en momentos socio-históricos por medio de la articulación de afiliaciones de mayor y menor intensidad (sic) entre diferentes grupos de personas de numerosos lugares [...] y comparten ideas sobre este tipo concreto de música y están acostumbradas a escuchar a los mismos artistas y discos.

*Conventions* (convenciones). Los procesos de comunicación y significación en la red requieren más de un enfoque conceptual. La música puede ser actuación, práctica, sonido grabado y texto al mismo tiempo o en situaciones diversas. [...] El papel que desempeñan las representaciones visuales y verbales que se hallan alrededor supone una dificultad añadida.

Holt (ibídem: 59) apunta a un hibridismo musical cuando se refiere a las transformaciones de género en procesos de modernización, y uno de sus principales logros es, en nuestra opinión, esbozar un paradigma teórico-práctico para un estudio de casos formado por tres procesos: *disruption* (recursos de las culturas de género existentes y sus límites); *outreach* (su divulgación y la capacidad de acercarse a lo que está de moda en un momento determinado y a sus posibles fusiones); y *resistance* (proteccionismo, defensa de las identidades en espacios marginales).

## 2.2. Definiciones y acepciones.

Del término pop se han derivado nuevos conceptos pero que, sin embargo, sólo se refieren, aunque no en todos los casos (Blánquez J. et al.: 2004), a un subgénero (capítulo 3, epígrafe 3.2.) como es el pop comercial o pop moderno, mientras que otros autores como Blánquez J. et al. (2004: 16) recurren al adjetivo *mainstream* en lugar de pop, o como Lloyd (1969: 154) que recurría al adjetivo *broadside*. Algunos ejemplos de estos nuevos conceptos son: música pop, espíritu pop, energía pop, pasión pop, discos pop, vídeo pop, éxito pop, arte pop, sencillos pop, público pop, oyente pop, radio pop, mercado pop, listas pop, *fans* pop, aceptación pop, experiencia pop, grupo pop, cultura pop, capital pop, discurso pop, concepto pop, mitología pop, números pop, atracción pop, efectividad pop, compositor pop, escritores pop, intérpretes pop, cantantes pop, solistas pop, voces pop, mundo pop, universo pop, maquinaria pop, producciones pop, escena pop, campo pop, técnicas pop, giras pop, generación pop, adolescentes pop, texto pop, crónica pop, cariz pop, arquetipos pop, emisor pop, minimalismo pop, ortodoxia pop, accesibilidad pop, miniaturas pop, vocación pop, caudal pop; y ha dado lugar a sintagmas verbales tales como vender pop, aparece adjetivando a topónimos como la California pop e incluso hay cantantes con su nombre como Iggy Pop. Blánquez et al. (ibídem: 92) utiliza el término popera para adjetivar a la música de determinado grupo.

Como comentamos en el epígrafe anterior, las denominadas culturas de género (ontología resultante de los procesos de negociación) han sufrido cambios importantes, que han afectado a algunas en particular, por los continuos cambios en el mercado musical de la música popular de moda (una de las acepciones del término *mainstream*, junto con la que se refiere concretamente al pop comercial, subgénero del género básico pop). Para entender mejor el concepto de *mainstream* (en el sentido de “autenticidad” y no de

supremacía socioeconómica y cultural), podríamos mencionar el trillado término de música *rock/pop*: en nuestra opinión, es una de las tantas ambivalencias o categorías difusas que hace que nos preguntemos qué estamos escuchando realmente cuando oímos ese término.

Opinamos que el estudio del término *groove* puede resultar útil a este respecto. Holt (2007: 138-139) lo define de este modo:

I work from the concept of groove as a gestalt of interconnected and regularly sustained rhythmic-melodic patterns that are organized around a dance beat. [...] I take the musical groove to be a key component of many popular and vernacular music traditions. In popular music, the groove is usually articulated by a rhythm section with a drummer and a bass player, which is not always the case in vernacular traditions such as blues, gospel and polka. Despite such differences and the many specificities that can be described in textual analysis, my inclusive concept of groove provides a way of understanding popular music as a field of practices of music making that are related to each other as well as to their roots in folk or vernacular traditions.<sup>17</sup>

El autor lo considera como un instrumento vehicular para hacer música en las tradiciones orales, así como en la mezcla de géneros. Es considerado como un esquema para esa mezcla, y es útil para los músicos de diferentes géneros para expresar rasgos individuales, así como para las prácticas de remezcla en la música contemporánea. “The groove concept is a critical tool for analyzing genre formation, mixing, and transformation in the context of wider cultural processes”<sup>18</sup> (ibídem: 140). Nosotros sostenemos, atendiendo a la cita antes explicitada, que el término *groove* es un *continuum* creado por la composición rítmica de la “canción” la cual, a su vez, se convertiría en una estructura que encuentra su expresión fenoménica en la pista de baile. Nuestra percepción da paso a un estímulo (área de la mente) que nos incita a bailar (área del cuerpo) en la pista de baile

---

<sup>17</sup> Parto del concepto de ritmo como un todo formado por patrones de ritmo y melodía sostenidos de forma regular e interconectados que se organizan alrededor de un compás de baile. [...] Considero el ritmo musical una pieza fundamental de muchas tradiciones populares y vernáculas. En la música popular, el ritmo se articula generalmente por una base rítmica compuesta por un batería y un bajista, la cual suele diferir en tradiciones vernáculas como el *blues*, el *gospel* y la *polca*. A pesar de estas diferencias y especificidades que pueden ser descritas en el análisis textual, mi concepto inclusivo de ritmo aporta una forma de comprender la música popular como terreno práctico de hacer música que se relaciona entre sí, y también con sus raíces en el *folk* o en las tradiciones vernáculas.

<sup>18</sup> “El concepto ritmo es una herramienta esencial para analizar la formación de géneros, mezcla y transformación en el contexto de procesos culturales más amplios”.



(área del mundo externo). Para ilustrar este enfoque podríamos utilizar el estribillo del texto musical *Into the Groove* del álbum “Like a Virgin” (1984) de la artista Madonna:

Get into the groove  
Boy, you’ve got to prove  
Your love to me<sup>19</sup>

El significado de este estribillo, que incluye una isotopía (*love*), la cual nos permite inferir de qué trata el texto musical, genera en el receptor un estímulo que trae unas consecuencias; no creemos que Madonna nos esté insinuando simplemente el hecho de seguir un ritmo determinado. Podríamos concluir que lo que denominamos “canción”, en sentido lato, vendría a ser sinónimo de *groove*.

El término pop también ha servido de inspiración a artistas como Andy Warhol (si bien alude también a ese pop comercial), que en la década de los 60 era igual de famoso que la mayoría de estrellas pop (en adelante se entenderá en relación con el pop comercial o moderno) podían esperar ser, y que elegiría imágenes producidas por los medios de comunicación como tema de sus pinturas y grabados (etiquetas de judías cocidas, el rostro de Marilyn Monroe, etc.). Este mundo del arte reconocería con retraso el papel de esa música pop como banda sonora de la moderna vida. Es el denominado *pop-art*. El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001: 1223) ofrece una acepción del término pop que alude a él: “Se dice de una corriente artística de origen norteamericano que se inspira en los aspectos más inmediatos de la sociedad de consumo”. Esta tendencia estética del siglo XX aparecería en Gran Bretaña y en Estados Unidos a finales de los años cincuenta.

La expresión *pop-art* o *pop’art*, condensación de *popular art*, fue enunciada por primera vez en 1955 por dos estudiosos británicos: Leslie Fiedler y Peter Reyner Banham. El *pop art* abarcaría en principio el repertorio de imágenes populares integrado por carteles y anuncios publicitarios, por el cómic, el cine y la televisión, es decir, por el repertorio imaginativo que sirve a la actual comunicación de masas. Arte pop, en su sentido originario, es un arte que degustan y consumen las masas. Por eso se le denomina,

---

<sup>19</sup> Muéveme/ Nene, demuéstrame/ Tu amor por mí [la traducción es nuestra].

en ocasiones, arte de masas. Estos términos deben entenderse en su acepción ideológica y coinciden con la aparición y extensión de lo que se ha dado en llamar cultura de masas (se trata de manifestaciones típicas de la sociedad industrial y de su masificación cuantitativa y cualitativa). El arte popular puede ser definido como la producción artística o pseudoartística que responde a las exigencias de un público urbano, semiilustrado y tendente a la masificación, casi siempre controlado por la manipulación de una minoría económica o política.

En Gran Bretaña, se utilizaría en particular por la actividad del crítico Lawrence Alloway para designar la actividad de artistas profesionales que se inspiraban en esta cultura popular moderna. Esta segunda acepción del término se desarrolló con mayor pujanza en Estados Unidos, donde en 1960 aparecería una corriente de figuración esquemática y sistemática basada fundamentalmente en la imagen publicitaria. A partir de aquel momento, el movimiento se extendió por toda Europa. A pesar de que su impulso inicial fue descendiendo a partir de 1967, sus principales representantes continuaron situándolo en un lugar privilegiado de la escena artística en América y en Europa.

El *pop art*, reacción psicológica, quizá filosófica y sin duda estética, que lleva al artista desde la exploración de su mundo interior hasta la descripción del mundo creado por el hombre del siglo XX, tendría enemigos no sólo en Estados Unidos, sino también en Europa. Quizás fuese por los humildes pero tolerables productos de la industria humana (mesas, platos, cántaros), o por el envase de sopa Campbell, o las hamburguesas gigantes de Claes Oldenburg, los cuales se situaban radicalmente al margen del repertorio noble, actuando con una insistencia y rudeza que desembocaría a veces en agresividad. No eran tan sólo los objetos los que rebosaban banalidad, sino también la manera con la cual eran descritos, inspirada en los carteles y paneles publicitarios. Sin embargo, se ha subestimado la ironía del *pop art* y su procedencia dadaísta. El humor aparece siempre en mayor o menor grado; no obstante, nunca se ejercería directamente sobre el objeto elegido o sobre la sociedad que lo consume, y no implicaría una actitud denigrante en cuanto al arte en general.

El diccionario de la RAE (2001) ofrece otra acepción del término pop en la que se infiere su referencia al género básico pop de los 80 y 90: “Se dice de un cierto tipo de

música ligera y popular derivado de estilos musicales negros y de la música folclórica británica”.

Según *The New Encyclopaedia Britannica* (1980: 807):

*Popular music* (en adelante se entenderá en relación con el género básico pop de los 80 y 90) is music inhabiting the broad domain that lies between folk music and fine art music. [...] Popular music -unlike folk music proper- is produced by professionals and mainly in the towns. At the same time -unlike fine art music- it is in many cases diffused by oral means. In some important examples, such as Spanish flamenco, central European gypsy music, and a great deal of jazz, it flourished without the aid of print. These three considerations, professionalism, urbanism, and the relative degree of its oral transmission, have for centuries affected the nature of popular music in many parts of eastern and western Europe, North and South America, and much of Asia. After the mid-20<sup>th</sup> century, with the global expansion and dominance of Western music from Los Angeles to Laos, from Prague to Peking, a worldwide uniformity of popular music began to be apparent, derived in large part from U.S. models.<sup>20</sup>

La Gran Enciclopedia Planeta (2004: 8215) ofrece una acepción que también alude al género básico pop de los 80 y 90:

Estilo musical amplio caracterizado por una fuerte base rítmica, el uso de instrumentos electrófonos y unos arreglos vocales e instrumentales que conceden gran relevancia a la melodía.

Sin embargo, se refiere, incorrectamente desde nuestro punto de vista, al pop como supragénero (capítulo 3, epígrafe 3.2.) y a toda su vertebración posterior con el término

---

<sup>20</sup> La “música popular” (en adelante se entenderá en relación con el género básico pop de los 80 y 90) es música que ocupa el amplio espectro entre la música folk y la música dentro de las bellas artes. [...] La música popular, a diferencia de la música folk propiamente dicha, es creada por profesionales y, sobre todo, en las ciudades. Al mismo tiempo, a diferencia de la música culta, es difundida, en muchos casos, por medios orales (algunos ejemplos significativos son el flamenco español, la música gitana del centro de Europa y gran parte de la música *jazz*) y floreció sin la ayuda del texto impreso. Estas tres consideraciones: profesionalidad, urbanismo y el relativo grado de transmisión oral han influido durante siglos en la naturaleza de la música popular en muchas partes de Europa oriental y occidental, Norte y Sur de América y gran parte de Asia. Después de mediados del siglo XX, con la expansión global y el dominio de la música Occidental desde Los Ángeles hasta Laos, desde Praga a Pequín, una uniformidad mundial de música popular comenzó a destacar, surgida, en gran parte, de modelos estadounidenses.

“música popular moderna”, cuando este último alude al género básico pop de los 80 y 90, y, más concretamente, al subgénero pop comercial o moderno (capítulo 3, epígrafe 3.2.)

Los verdaderos orígenes de la música popular moderna (Gran Enciclopedia Planeta: 8224; en adelante se entenderá en relación con el género básico pop de los 80 y 90) obligan a remontarnos a la Norteamérica del siglo XVII, por medio de los nuevos estilos que resultaron de la mezcla que los esclavos hacían de sus propias tradiciones africanas con la música europea de los colonos. Ejemplos de esta fusión se encuentran en sus *spirituals* y canciones de trabajo, de pulsación regular adaptada al ritmo de las tareas y basadas en la polirritmia y en un patrón de llamada y respuesta. En los espirituales se mezclaban las síncopas con las melodías de los himnos religiosos de los colonos blancos.

A partir de la abolición de la esclavitud en América, en el año 1865, los músicos afroamericanos empiezan a crear nuevos estilos como el *ragtime*, similar a la música de marcha y tocado al piano, o el *blues*. El último estilo de música negra surgido de esa mezcla fue el *jazz*, caracterizado por la presencia de una sección rítmica compacta y la improvisación.

Al final de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la influencia del *jazz* se había extendido por toda América, desde Nueva Orleans hasta Chicago. Durante los años 20 y la Gran Depresión (1929) surgen las *big bands* y ritmos bailables como el *swing*, a los que siguieron el *boogie-woogie*, el *bebop* de Dizie Gillespie o Miles Davies, el *cool jazz* influenciado por la música clásica o el *city blues* de T-Bone Walter o Muddy Waters, pionero del sonido y la técnica de la guitarra rock. Paralelamente, pero cosechado por músicos blancos, fue desarrollándose el *folk*, que acabó convirtiéndose en música *country* y *western* y que ha ido evolucionando en formas más rápidas (*shuffle beat*) o lentas (*vals country*). Durante los años 40 y 50 se popularizó también la versión moderna de la antigua balada *folk*, y su principal artista fue Woodie Guthrie, precursor de la llamada canción protesta.

En la música popular moderna (Gran Enciclopedia Planeta: 8222-8223), la popularidad o la popularización de los productos, repertorios y nombres más importantes no es posible sin el concurso de las tecnologías del sonido, de la comunicación y del mercado. La creación musical no se entiende igual que en la música clásica y contemporánea, pues se

refiere a la entera realización de un producto listo para ser recibido o consumido por un público que probablemente ha sido previamente avisado de la inminencia de su aparición y que lo espera.

La creación musical es un proceso notablemente colectivizado en el que abundan textos musicales con elementos interesantes de composición colectiva que no abundan en otras músicas. Además, en la definición del producto musical colaboran otros profesionales, como el productor, que hace aportaciones y sugerencias importantes al contorno o perfil sonoro final del producto o incluso lo define, y los participantes en aspectos no sonoros de la definición del disco o del directo. En la música electrónica de baile, la autoría entra igualmente en crisis por otras razones, puesto que la interpretación y la creación, en manos de los *disc-jockeys*, se realiza a partir de textos fragmentarios ya diseñados y que son obra de otros creadores.

La inmediatez de recepción, la voluntad de servir para un lapso de tiempo especialmente breve, la conciencia de que el espacio que ocupa una música pronto va a ser ocupado por otra de características parcialmente similares, el recorrido de esta música casi totalmente por medio de productos sonoros, sin el recurso de lo escrito (la partitura), y su vinculación al espectáculo, son todos elementos que en grados diversos determinan que en la música popular moderna sea el intérprete y no el compositor la figura principal, el nombre y la imagen que se difunde.

La fidelización de los seguidores se refiere en ocasiones a grupos o a artistas o a estilos (esto alcanza a otros géneros distintos del género básico pop de los 80 y 90). Ello conlleva a menudo a la configuración de grupos sociales, especialmente de segmentos jóvenes de la población para los que esta música está dotada de significado, para quienes las preferencias musicales son un elemento de cohesión grupal y de definición identitaria frente a otros grupos, al igual que la indumentaria, el peinado, los complementos o los locales que frecuentan (todo ello suele ir asociado también a un estilo musical).

Mientras que en la música clásica la tendencia es considerar la interpretación musical como un acto único e irrepetible, y ello se entiende como un valor positivo y consustancial a esta música, en la música popular moderna la obra no es tanto un texto susceptible de recibir interpretaciones diversas en manos de artistas igualmente distintos, sino que la

propia interpretación (el intérprete como máximo representante del proceso creativo) debe permanecer fiel a sí misma, al patrón sonoro con el que fue presentada inicialmente. A menudo, el elemento que establece el patrón sonoro es el disco, y el directo debe hacer lo posible para parecerse al disco que el oyente, el *fan*, ha memorizado y quiere reescuchar en una actuación en directo, de la que además espera un poderoso elemento visual y una calidad profesional de sonido que el consumo en privado a menudo no le permite. Shuker (2005: 132-136) distingue entre *fan* y aficionado. El aficionado está más centrado en la música y tiene una inversión afectiva distinta. Los aficionados son aquellos que se consideran como devotos “serios” de unos estilos musicales o intérpretes en especial. Los aficionados son *fans* por lo que se refiere al origen de la palabra en “fanático”, aunque su implicación emocional y física difiere de la de los *fans* corrientes, al igual que lo hacen las situaciones sociales de consumo en las que se mueven. El apasionado interés de los aficionados se sitúa habitualmente en un nivel más intelectual y se centra en la música *per se* más que en el intérprete; y se convierten con frecuencia en coleccionistas de discos a larga escala, que sostienen una infraestructura de tiendas de discos especializadas y de segunda mano. En ocasiones, su coleccionismo de discos puede llegar a ser una fijación que bordea la adicción (también pueden estar involucrados en subculturas del ámbito musical). El aumento de medios de comunicación interactivos (*e-mail*, servidores e internet) han añadido una nueva dimensión al fenómeno *fans*, y se han creado y mantenido en beneficio de intérpretes y estilos musicales. La pureza estética o estilística tan defendidas en otros tiempos ya no tienen tanta vigencia y se tiende a favorecer la creación de lenguajes propios, que a menudo se forjan precisamente con aportes transestilísticos.

Desde una perspectiva sonora (Gran Enciclopedia Planeta: 8224), predomina ampliamente la música vocal con acompañamiento instrumental. Cuando hay diversas voces, generalmente una de ellas actúa como principal. Esta estructura ha permitido que las mujeres hayan tenido un protagonismo mayor en esta música que el que tradicionalmente han tenido en la música clásica, si bien éste con frecuencia se ha visto circunscrito a unos determinados roles.

Los instrumentos más usados son los teclados, los instrumentos de cuerda pulsada (guitarras de diversos tipos, incluido el bajo eléctrico), y la percusión, sobre todo la batería. En las últimas décadas, el rápido desarrollo de la electrónica al servicio de la música ha hecho cambiar el panorama; en algunos casos en la línea de dotar de unas

enormes posibilidades sonoras a grupos que han mantenido las bases de esta estructura, y, en otros casos, de reducir al máximo la presencia humana, hasta eliminar el concepto de grupo y poner en entredicho el de interpretación, como en el caso de la música electrónica elaborada por los *disc-jockeys*. Esta presencia de la tecnología se da en la producción sonora, en la preparación final del producto, en su difusión y en su recepción.

### **2.3. Variantes dentro del género pop.**

La música, en opinión de Estefani Tarifa (2001: 412), podría estudiarse desde dos puntos de vista: como el conjunto de tradiciones y folclore de una nación, y como influencia social; lo cual es aplicable a la música pop. Debido a la influencia del famoso *American way of life* por medio de la industria cinematográfica, que se extendería por todo el mundo, y a partir del éxito de *The Beatles* en los sesenta, el pop (entiéndase no como supragénero; capítulo 3, epígrafe 3.2.) se haría mundialmente conocido y abriría paso a otros éxitos desde latitudes diversas, de forma que pudieran llegar a diferentes entornos culturales, sociales y lingüísticos (Pardo, 2003: 11-12). Estefani Tarifa (ibídem: 412) arguye que la música pop depende de los medios de masas para ser conocida o escuchada; por consiguiente, entendemos que los medios de masas popularizan las canciones y grupos. Inferimos, por tanto, que Tarifa no se está refiriendo a la música popular entendida como género o supragénero (capítulo 3, epígrafe 3.2.), a la que sí se refieren creemos que correctamente autores como Murphey (1998) o Cohn (2004), y de ahí la inexactitud terminológica. Pardo (ibídem: 9) afirma lo siguiente: "[...] Y de la fusión de ambos sonidos, blancos y negros, surge el *rock and roll* y el comienzo de la era pop tal como ahora la conocemos". Pero, ¿a qué se refiere con la frase "el comienzo de la era pop tal como ahora la conocemos"?, dado que la música *rock*, el *heavy metal*,... surgieron del pop (Murphey, 1998: 50). En nuestra opinión, lo que Pardo y Tarifa insinúan o pretender explicitar es el hecho de que desde los ochenta, los nuevos grupos han experimentado cambios tecnológicos en su forma de hacer música: el uso de ordenadores y sintetizadores (es el denominado *synth-pop*; la historia de los ochenta fue una sucesión de *one hit wonders*, grupos que combinaban el uso de la electrónica junto con una imagen impactante y una melodía pegadiza; Blánquez et al., 2002: 215.). Además, dichos grupos son conocidos en todo el mundo gracias a los medios de comunicación; de ahí que consideremos a la música pop de los 80 y 90 como un género básico o tipo de texto (más conocido como estilo) enmarcado en el término más amplio de pop como supragénero. En

este estilo musical, son decisivos dos factores: el público-masa, producto demográfico y económico-sociológico, y la producción en masa, resultado de los métodos de producción industrial y de la necesidad capitalista de su consumo.

Debemos significar que la gestación del género que denominamos género básico pop de los 80 y 90, habría comenzado a partir de 1968. Sierra i Fabra (2003) habla de dos etapas en la música pop: una, que denomina “Era Dorada del Pop”, desde 1966 hasta 1968; y la segunda, a partir de 1968, que denomina “Fin de la Era Pop”, como consecuencia del estancamiento de los artistas y la necesidad de cambio, y caracterizada por la aparición del melotrón y del sintetizador poco después; precisamente, una de las características de la música pop a partir de los 80, que comentamos con anterioridad, y que continúa hasta nuestros días. Parecería por la expresión “Fin de la Era Pop” de Sierra i Fabra (2003) que el pop se había acabado a partir de 1968; no es así, en nuestra opinión, lo que ocurría es que se estaba empezando a gestar un nuevo concepto musical que alcanzaría su cenit en la década de los 80: comienzo del género básico pop de los 80 y 90. Sin embargo, como mencionamos en la introducción, la raíz del movimiento, como concepto global y forma de arte masiva a todos los niveles, comenzaría en la década de los 50, más concretamente en el Reino Unido, desde el punto de vista musical; y en Norteamérica y Reino Unido, desde el punto de vista estético. Se dan en él fenómenos de transformación, derivación e hibridación estilística (del *blues* negro al folclore blanco pasando por el *rhythm and blues*, germen del *rock and roll*) en una coordenada cronológica a la que necesariamente hay que unir la geográfica, la cultural y la étnica, especialmente en referencia al colectivo afroamericano. Tradicionalmente, esta historia comenzaría con el *rock and roll* de la década de los 50, al que se anteponen en forma de antecedentes algunos estilos de la música afroamericana que se remontan a fines del siglo XIX, en los inicios del *jazz*. Desde el punto de vista que hace prevalecer los procesos, un factor crucial para el desarrollo de la música pop moderna fue el invento del fonógrafo; y desde un punto de vista más centrado en los repertorios, el factor determinante fue la deportación de población africana al continente americano. El término pop pasaría a designar, en un sentido amplio, la música juvenil comercial que tiene como base el *rock and roll* aunque con una línea más suave y ritmos menos estridentes y radicales.

Según Pardo (2003: 9), la música popular o *popular music* englobaría estilos muy diversos, desde el *folk* –sin embargo, Murphey (1998: 50) lo considera un género–, las



danzas tradicionales, las canciones de trabajo, las baladas y romances y el *rock and roll*, excluyendo tan sólo la considerada música culta o clásica. Sierra i Fabra (2003: 17) señala que el *rock and roll* fue un híbrido, una suma de géneros populares (entre los que podemos citar al *gospel*, *blues*, *country* y *swing*), aunque la ecuación más utilizada para definirlo fuera la clásica *country & western + rhythm & blues = rock and roll*.

El *folk*, el *reggae*, el *blues*, el *jazz*, entre otros estilos, pueden agruparse bajo la denominación de *World Music* o *World beat* (esta tendencia corre pareja con la fusión y el mestizaje que preside el pop moderno, y no sólo como mezcla de elementos procedentes de culturas y ámbitos geográficos diversos, sino también como hibridación entre estilos; ejemplo de ello son la fusión entre flamenco, *jazz* y *blues* de Raimundo Amador, la mezcla de fado y *new age* del conjunto portugués Madreus o de música celta y música electrónica del gaitero Hevia). El término *world music* o músicas del mundo alude a un tipo de música con elementos procedentes de las culturas de los países en vías de desarrollo reelaborados desde el mundo occidental para ser consumida en éste (esta definición implica que en ningún caso debe ser confundida con la música estrictamente tradicional o local que es objeto de estudio por parte del etnomusicólogo). “Perhaps the common factor unifying all these WORLD MUSIC labels is the passionate commitment of all the individuals to the music itself”<sup>21</sup> (Frith, 1996: 85). El término *World Music* comenzó a aplicarse en los años ochenta a toda música que no fuera anglosajona pero que tuviera raíces, un *cul-de-sac* infinito en el que cabían desde ritmos africanos hasta sonidos caribeños, músicas orientales o folclores varios. Ya en los noventa el calificativo se haría estándar y oficial, sobre todo por festivales como el WOMAD (*World of Music Arts and Dance*) impulsado por Peter Gabriel desde 1982 (Sierra i Fabra, 2003: 390). África es el gran centro de la *World Music*, aunque otro gran foco procede del Caribe. El autor (ibídem: 392) se pregunta si la música de artistas como Maná, Juan Luis Guerra o Carlos Núñez en España son *World Music*:

No, pero tienen raíces y la raíz es el germen de la World Music. ¿Sería World Music Camarón? En España fue el revitalizador del flamenco. [...] En la misma medida ha habido una gran expansión del rock y el pop latino, hasta el punto de que tuvieron que crearse unos Grammy especiales para diferenciarlos. Desde Alejandro

---

<sup>21</sup> “Quizás el factor común que engloba todas estas etiquetas de la *WORLD MUSIC* es el compromiso sincero de todo el mundo para con la música”.

Sanz, Ricky Martin o Luis Miguel hasta Fito Páez o intérpretes estadounidenses de nombre español, como Christina Aguilera.

La *World Music*, lo latino y otros apelativos vendrían a ser manifestaciones de la diferencia local frente al *mainstream*. Por el contrario, Shuker (2005: 303) señala que si bien podría considerarse como una amalgama informal de varios estilos (metagénero), la *world music* es en realidad una categoría de mercadotecnia, que saltó a la palestra a finales de los ochenta, como una etiqueta aplicada a la música popular que se originaba fuera del eje norteamericano.

Señala Pardo (2003) que todos los especialistas que han entrado en el mundo de la música pop (pop como supragénero; capítulo 3, epígrafe 3.2.) la consideran como un producto de la evolución de una serie de elementos que se fueron mezclando e interrelacionando entre las comunidades de inmigrantes que acabaron formando Estados Unidos de América. De la enorme masa de esclavos negros que fueron trasplantados allí por la fuerza nació el *blues*, del que derivarían el *jazz* y el canto espiritual (*gospel*) (Murphey, 1998: 50). Según Cook (2001: 65), el *jazz* y el *rhythm and blues* (R&B) proceden de la música pop (como supragénero); Murphey, por el contrario, considera al *jazz* como un género del que derivaría el *blues*. Estas diferencias taxonómicas radican, en nuestra opinión, en la idiosincrasia cultural de cada autor. De la tradición blanca, multinacional, pero fundamentalmente anglosajona, nacería la música *country*.

Coincidimos con Pardo (ibídem: 33) en que continuamente aparecen nuevas clasificaciones de géneros y estilos debido a la *fusion* (con una o con dos eses indistintamente), que no es sino la mezcla de elementos; por ejemplo, “para hablar de la nueva eclosión del *rock británico* se inventó el término *britpop*, que luego derivó al *britrock* y podría alargarse hasta el infinito: *britreggae*, *britsoul*, etc.”, añade el autor, y con cuyo ejemplo estamos de acuerdo. Debemos significar, no obstante, que las distintas taxonomías están siempre condicionadas por la procedencia sociocultural de quien las construye y son, por lo tanto, inevitablemente etnocéntricas en principio; lo cual redundaría en el concepto de relativismo cultural (Cámara de Landa, 2003: 27).

Ya Béla Bartók (1979: 48) señalaba la concepción dinámica de la música popular:

Es como un ser viviente que cambia de minuto a minuto. No se puede decir entonces: 'esta o aquella melodía es como yo la he anotado'. Sólo puede asegurarse que era así en determinada ocasión, en el momento en que ha sido anotada: algo así como la manera de interpretación de los grandes ejecutantes, siempre diferente y siempre nueva.

Al contrario que Murphey (1998: 50), Sabino Méndez (2004: 13) afirma que el *rock* es un género musical. Señala, además, tres fases en la historia del *rock*: la primera, cuya denominación es *rock 'n' roll* con matices peyorativos (de 1954 al 58); la segunda, *rock and roll* (desde 1958 hasta el 62 aproximadamente); y la última, en la que el género se dispersa de tal forma que se hace indispensable utilizar el término *rock* de forma genérica (ibídem: 28). El *rock & roll* emergió del *rock*; en la época en la que Elvis Presley sacaría su primer disco, con mezclas de diferentes músicas pop, que eran típicas del sur de Estados Unidos. Su éxito se basó en su rebeldía, excentricidad y frenesí: tocar notas musicales con los pies, romper instrumentos o beberse de un trago una botella de whisky. Era una época en la que reinaba la corrupción, en la que había necesidad de divertirse, de practicar sexo y sin límites (pederastia).

Sin embargo, a mediados de los sesenta, el público original del *rock 'n' roll* reapareció como los intérpretes de un género básico (capítulo 3, epígrafe 3.2.), apodado en principio como *folk-rock* y a la larga retitulado simplemente como *rock*. Al final de los años sesenta, el pop y el *rock* habían invertido completamente las posiciones que habían mantenido cuando el *rock 'n' roll* apareció por vez primera a mediados de los cincuenta. Entonces, la música popular o música pop era un género que abarcaba todos los estilos actuales que conocemos. Debemos significar que existe cierto equívoco entre los términos *rock* y pop de tal forma que incluso se solapan: en Norteamérica llaman *rock* a casi todo, y en Europa se tiende a llamar casi todo pop.

Con la aparición del *rock 'n' roll* (que llegaría a convertirse en supragénero, puesto que de él surgiría la *highschool*), la industria vaciló entre esperar que desapareciera y tratar de absorberlo hacia el pop comercial (cuando el ochenta por ciento de los grandes del *rock and roll* se quedaron fuera del negocio, las compañías buscarían nuevos filones que atrajeran al público joven y los encontrarían precisamente en artistas que estaban aún en edad escolar). Cohn (2004: 33) denomina a este subgénero del género básico pop de los 80

y 90 pop moderno o superpop, que comenzaría con el *rock 'n' roll* mediados los años cincuenta (el autor habla de prepop desde los 30 hasta la década de los 50), y básicamente fue el resultado de la unión de dos tradiciones: el *rhythm & blues* negro y la melodía romántica blanca (la balada), es decir, ritmo fuerte de color y sentimiento blanco. Lo que traía de nuevo este pop moderno o superpop era su agresividad, su sexualidad, su tremendo ruido, y la mayor parte de esto vino de su ritmo, mayor y más fuerte que los anteriores, simplemente porque estaba amplificado, reduciéndose en la mayoría de los casos a la utilización de la guitarra eléctrica. El pop se había hecho más sofisticado, más creativo; en contraposición con los años cincuenta en el que el pop era simplemente pop (prepop, en la terminología de Cohn), cuando realmente significaba algo poner la radio y escuchar la novedad de ese mismo instante.

El término pop comercial o pop moderno, también denominado pop para *fans* o pop de masas (Bianciotto, 2000), que constituye un subgénero del género básico pop de los 80 y 90, daría sus primeras señales de vida a finales de los 60. Así como antaño la música pop había ofrecido un intervalo de fama y (a veces) riqueza, durante los últimos años sesenta empezó a ofrecer la posibilidad de una carrera auténtica, con la perspectiva de unas ganancias para toda la vida a los músicos que aceptaban la manera en que funcionaba el sistema. El mismo proceso de grabación había llegado a ser más sofisticado, con equipos más avanzados que permitían a los ingenieros el grabar más volumen, especialmente en las frecuencias más bajas del bombo y la guitarra baja y que permitían a los productores el diferir las decisiones sobre el equilibrio de los instrumentos unos con otros al grabarlos en pistas por separado: las máquinas de grabación saltaban de dos a cuatro pistas, a ocho, a dieciséis y, a la larga, a veinticuatro. Cada parte de la batería podía aislarse y los instrumentistas y los cantantes solistas podían grabar varias interpretaciones alternativas antes de decidir cuál era la mejor que debía usarse. El proceso de grabación se convirtió en más cohibido y menos espontáneo y el emplazamiento físico de un estudio ya apenas contaba para nada: los músicos desaparecían dentro de los estudios durante semanas y semanas y podían trasladar sus cintas hacia otra parte del mundo si querían utilizar un solista en especial o un ingeniero de mezclas.

“Con el pop reducido ahora a ser sinónimo de la música más cínica que la industria discográfica estadounidense podía lanzar a un público que no la sentía como algo propio” (Gillett, 2003: 180), el *rock* fue elevado a algo cercano al “arte”, cosa que raramente pudo

alcanzar. Hoy en día la música *rock* se define en oposición a las formas de baile. Fornäs (1994) ha escrito sobre las luchas que se producen en los límites del género del *rock*, y señala que el *rock* y el *pop* están en competencia constante. La idea de autenticidad se utiliza con frecuencia para distinguir al *rock* del *pop*, mientras que los ideólogos del *rock* defienden el valor del *folk* y la ingenuidad del arte contra los sustitutos comerciales. Al respecto de la “autenticidad”, concepto central en los discursos de la música popular, Shuker (2005: 34-36) sostiene:

Supone que los productores de textos musicales se encargan ellos mismos del trabajo “creativo”; que hay la presencia de un elemento de originalidad o de creatividad, junto con las connotaciones de seriedad, sinceridad y unicidad y que, aunque se reconoce la aportación de los demás, el papel de los músicos se considera como fundamental. [...] Las percepciones de autenticidad (o no autenticidad) también se presentan en el grado en que los intérpretes y discos se asimilan y legitiman dentro de subculturas o comunidades particulares.

Uno de los términos clave con que se designa en la actualidad a las formas excluidas del campo genérico del *rock* es la palabra baile, sin más (Gilbert y Pearson, 2003: 121). Coincidimos en que el intérprete, y en una gran proporción los ingenieros de sonido, no son más que intermediarios que la sirven a los oyentes con mayor o menor acierto. Los textos musicales caricaturizaban los mensajes y los sentimientos que la gente no se atrevía a comunicar a los demás y la música a veces generaba el ambiente en el que ellos podían decirse esas cosas el uno al otro. Por otro lado, el público del *rock* empezó a verse a sí mismo como una tribu y adoptó todo tipo de adornos visuales y ropajes personales para asegurarse de que sus connotaciones quedasen claras para todos: no sólo para establecer un compañerismo con otros de gustos parecidos, sino para declararse distintos al resto del mundo. Estos dos mundos diferentes recordaban a las divisiones abiertas a mediados de los 50, cuando el *rock ‘n’ roll* atrajo a los *fans* que desdeñaban la mayoría del convencional *pop* contemporáneo; pero en esa época la industria no le interesaba reestructurarse a sí misma para mantener estas distinciones y terminaría absorbiendo en la corriente principal a los *rock ‘n’ rollers* más adaptables mientras dejaba que los demás se desvanecieran en la oscuridad. Sin embargo, hubo una generación de representantes y productores, por ejemplo, en la industria musical británica, que reconocían las oportunidades que podía haber para ellos y para sus pupilos si mantenían y exageraban las

distinciones entre el pop comercial y el *rock*.

Las funciones de la música pop comercial eran siempre bastante básicas y muy a menudo secundarias: proporcionaba un ritmo para bailar, una banda sonora para leer, trabajar o viajar, una música de fondo para conversar, abrazarse o hacer el amor (Gillett, 2003). Martínez Solaesa y Naranjo Lorenzo (2004: 18) hablan de música de consumo, y Cámara de Landa (2003: 285) de canción de consumo: el autor sencillamente desaparece para ceder el protagonismo al intérprete. Muy pocos conocen el nombre del autor de la canción de moda, pero sí el del intérprete que la vende. Si bien, Bennett, et al. (1993: 36) aboga por intentar conciliar lo comercial con lo artístico y cultural:

What is needed in scholarly work on rock in particular and on other forms of ‘popular’ music in general is less a retreat from (and an untheorized resistance to) ‘the forces of commercialism’ than an increasingly critical approach which seeks to understand these forces in a more complete and sophisticated way as indelible characteristics of the artistic and the cultural.<sup>22</sup>

Una de las diferencias fundamentales entre el pop comercial o pop moderno y el *rock* era que un artista pop era esencialmente desconocido hasta que no tenía un éxito (*hit*, en inglés) en la radio. Desde el punto de vista de un productor de radio, no importaba si un disco lo había hecho un grupo que se había curtido durante años en clubes desconocidos o si había sido fabricado por completo en un estudio por un productor que compuso la canción, contrató a los músicos y los cantantes y se inventó un nombre para poner la etiqueta. Lo que contaba era si un disco pop sonaba pegadizo, melódico o divertido. Cuando los grupos pop actuaban en directo, normalmente atraían a un público que esperaba verlos interpretar sus canciones famosas casi de idéntica forma a como las habían grabado. Pero la definición de un grupo *rock* era si incluía algún elemento de improvisación en su representación en directo y si su habilidad para atraer a un público importante a sus actuaciones no dependía de haber tenido un *single* de éxito. En la práctica estas distinciones no eran tajantes: había grupos pop que se atrevían a improvisar y había grupos de *rock* que tocaban básicamente el mismo repertorio de la misma manera, noche

---

<sup>22</sup> Lo ineludible en el trabajo académico sobre el rock en particular y de otras formas de música “popular” en general no es tanto un refugio ante las “fuerzas del comercialismo” –y una resistencia sin base teórica a ellas– sino un enfoque cada vez más crítico que busque comprender estas fuerzas de forma más completa y sofisticada como características imborrables de lo artístico y lo cultural.

tras noche. No obstante, para un amplio sector del público, la diferencia entre pop comercial y *rock* era de vital importancia y la prensa musical animaba a sus lectores a ver a los intérpretes de *rock* como artistas, cuyas opiniones sobre cualquier tema merecían una gran atención. Muchos de los grupos que se clasificaban como pop (bien por elección o a cargo de los cronistas encasilladores de la época), la amedrantadora perspectiva de librarse de las comparaciones con *The Beatles* fue demasiado para ellos y la mayor parte de su producción se consideraba de segunda fila (Gillett, 2003: 151). En opinión de Cohn (2004: 256):

Los Beatles fueron el punto de inflexión y después de ellos todo fue distinto. El pop dejó de ser un simple sonido para convertirse en algo lleno de dogmatismos y complejas teorías. Se hizo difícil, obsesivo y neurótico, casi religioso, y así se ha mantenido.

Gillett (2003) expone que el *blues*, el *gospel*, los sonidos de grupo, el *rhythm and blues* o el *soul* son géneros básicos (capítulo 3, epígrafe 3.2.) del género *rock & roll*, clasificación con la que no estamos de acuerdo puesto que el *rhythm and blues* o el *gospel* fueron, por ejemplo, anteriores al *rock 'n' roll*. Gillett utiliza en numerosas ocasiones el epíteto “comercial” con un matiz peyorativo: los textos musicales “comerciales” eran considerados sólo palabras para cantar y no representaban sentimientos que los cantantes querían expresar, y sus creadores eran artistas que carecían de la seguridad para que, por ejemplo, uno de ellos improvisara a partir de un arreglo dado sin que los demás se asustaran. Gillett se refiere a este pop comercial con el término corriente principal pop; si bien, entendemos que cuando habla del pop, al igual que otros muchos autores, no se refiere a éste como supragénero sino a una característica estilística a la que pueden derivar los distintos géneros básicos a poco que éstos ofrezcan una “imagen comercial”. Es lo que se denomina *crossover*; Bennett, T. et al. (1993: 231) explica:

In popular music history, the term ‘crossover’ refers to that process whereby an artist or a recording from a ‘secondary’ marketing category like country and western, Latin, or rhythm and blues achieves hit status in the mainstream or ‘pop’ market.

While the term can and has been used simply to indicate multiple chart listings in any direction, its most common usage in popular music history clearly connotes

movement from margin to mainstream.<sup>23</sup>

El *crossover* es, grosso modo, el paso de un disco o intérprete de éxito de un género o área de unas listas a otras, normalmente con un público más mayoritario. Un ejemplo significativo fue el éxito comercial a finales de los 90 de la artista Shania Twain con su estilo *country*.

El matiz se suavizaría cuando este pop tildado de comercial se mezcló con otros géneros básicos como el *folk*. La diferencia con el pop (en términos de Gillett, corriente principal pop) era puramente cosmética: se establecía la diferencia entre grupos cuyos discos parecían estar planeados o ideados por productores y mánagers con vistas al negocio y los que eran la expresión artística de los propios músicos, que componían sus propios textos musicales, tocaban sus propios instrumentos y sonaban casi igual en disco que como lo hacían en sus actuaciones en directo. Fabricaban una imagen y se lanzaba un disco que o vendía por sí mismo o se le hacía el *hype*. *Hype* es una palabra crucial. En teoría sólo es la abreviatura de hipérbole; en la práctica, sin embargo, significa promocionar a toda costa, presionar a veces incluso de una manera honrada, y sobre todo no dejar nada al azar. En resumen, hacer todo lo posible. El *hype* se ha convertido en una parte tan integrante del pop comercial que ni si quiera se nota ya. Se cree en el producto y se gasta el dinero promocionándolo por cualquier medio. Se tiene fe. Los años cincuenta fueron la gran época del *hype* (Cohn, 2004).

#### **2.4. Recepción y receptores.**

Murphey (1989: 185) otorga una importancia crucial al receptor. El análisis de los textos pop revela que éstos contienen el lenguaje conversacional en una situación concreta así como la fragilidad de su estructura; así pues:

---

<sup>23</sup> En la historia de la música popular, el término *crossover* alude al proceso por el cual un artista o disco procedente de una categoría de mercadotecnia secundaria como el *country* y *western*, lo latino o el *rhythm and blues* logra con éxito entrar a formar parte del mercado pop o *mainstream*. Si bien el término se ha utilizado simplemente para indicar múltiples listas de éxitos de cualquier naturaleza, su uso más común en la historia de la música popular connota el paso de lo que se halla al margen hacia la corriente principal (*mainstream*).



The only situation explicitly available is the extra-musical one of the listener (since the songs mention no time, place or precise names). In other words, the listener would seem to be able to complete the message, or make sense of the song, through using the persons, times and places from their own physical and metaphysical situation.<sup>24</sup>

Según Frith (1996: 203):

‘Listening’ itself is a performance: to understand how musical pleasure, meaning, and evaluation work, we have to understand how, as listeners, we perform the music for ourselves.<sup>25</sup>

Concluimos, por tanto, que para el autor la clave es la interpretación de la música desde un punto de vista holístico.

Añade el autor (ibídem: 189):

Any traces of precise moments and places, and references to them, are remarkably absent from the language of the pop songs. They may in fact exist psychologically for the songwriter or singer when the text is written or recorded, but no evidence of the moments and places are left.<sup>26</sup>

Por consiguiente, debemos considerar los momentos y lugares de audición desde el punto de vista del receptor:

The suggestion here is that the reproduction of a song in a given environment may take on time and place specificity of that environment. For the listener, the song text, if received as relevant, takes on meaning in and for that context. [...] Meaning apparently does not simply exist, it is created by the receiver. Rehearing a song, as nearly everyone

---

<sup>24</sup> La única situación disponible explícitamente es la extramusical del oyente (dado que las canciones no mencionan tiempo, lugar ni nombres precisos). En otras palabras, el oyente completaría el mensaje, o daría sentido a la canción por medio del uso de personas, tiempos y lugares de su propia situación física y metafísica.

<sup>25</sup> ‘Escuchar’ es en esencia una actuación: comprender cómo el placer musical, el significado y la evaluación funcionan; debemos comprender, como oyentes, de qué forma interpretamos la música para nosotros mismos.

<sup>26</sup> Cualquier huella de momentos y lugares precisos y sus referencias no se encuentran, en gran medida, en el lenguaje de las canciones pop. Podrán existir psicológicamente para el autor de las canciones o para el cantante cuando el texto está escrito o grabado, pero sin dejar rastro de momentos ni lugares.

experiences, will also bring with it associations formed from previous auditions as we often remember where we were, who we were with, and what we were doing with particular songs.<sup>27</sup>

Murphey (1989: 192) recoge una cita de otro autor (Frith: 1983) para explicitar que el objetivo del texto musical es transformar nuestra experiencia en una relación inmediata y en vivo; una relación no sólo con el artista sino con otros receptores, pero en la que éstos deben contribuir extrapolando el contenido del texto a su propia realidad.

Viñuela Suárez (Dossiers Feministes 7, 2004) incluye la figura del instrumento musical y lo sitúa como barrera física e ideológica entre la artista y el espectador. La autora confiere, asimismo, importancia al espectador (receptor); si bien, a diferencia del resto de autores antes mencionados, otorga tanto poder al *displayer* (intérprete) en la interpretación musical como al receptor. La autora establece relaciones de poder entre ambos actantes y utiliza la metáfora de la “máscara” para, en nuestra opinión, poner en juego factores de tipo sociocultural que ambos, el intérprete y el receptor conocen, pero que durante la *performance* el receptor puede utilizar a su favor. Como encontraremos en nuestro análisis y propuestas de traducción al español (capítulo 4, epígrafe 4.3.1.), las metáforas adquieren un valor fundamental puesto que uno o varios términos de la descripción del artista se aluden no por su nombre, sino por una imagen, por otra palabra que lo sustituye. La interpretación del artista tiene un valor decisivo: los gestos, el tono de voz, el movimiento, la articulación de algunas palabras importantes del texto musical nos da una clave para interpretar su verdadero sentido. Mediante los elementos de la interpretación sabemos que la comprensión del texto musical no debe ser literal y el artista nos indica algunas pistas para otras posibles significaciones (Torrego Egido, 1999: 100), lo cual redundará en el carácter multívoco del lenguaje, así como en la diferencia entre significado y sentido (de carácter subjetivo) del texto (capítulo 4, epígrafe 4.2.).

---

<sup>27</sup> Sería necesario que la reproducción de una canción en un entorno determinado tenga en cuenta el tiempo y el lugar específicos de dicho entorno. Si para el oyente el texto de la canción es considerado relevante, dicho texto ha de respetar el significado y el contexto. [...] El significado no existiría por sí solo; es creado por el oyente. Algo tan simple como volver a oír una canción nos retrotrae a momentos previos que relacionamos con lugares, personas y momentos determinados.

El artista sabe de la importancia de “hacerse oír” y sabe que es un vehículo del que dispone el receptor para hacer patente su disgusto como ciudadano en cualquier momento histórico. Lloyd (1969: 169) hace patente esta reflexión:

The singer becomes more immediately aware of his audience and the need to win it, a need that had hardly existed in a close-knit and homogeneous society. [...] In this milieu the typical function of epic and ‘middle stage’ ballad is assumed by songs that make their point more succinctly, more directly, often with a strong tinge of social reivindication.<sup>28</sup>

El autor hace un interesante viaje que nos retrotrae a la épica, que hace su primera parada en la balada y cuyo destino es la “canción” (sic). Reviste interés la siguiente afirmación en relación a que cada nuevo tiempo demanda nuevas voces:

No indication that the common people are losing their talent and their creative force, but rather that their social and economic life has outstripped the older kinds of song and demands a new poetry and melody, a different spirit, a fresh tone of voice. (ibídem: 168).<sup>29</sup>

La crítica materialista, preocupada exclusivamente por las modalidades de producción y al considerar el disco como una copia separada de la integridad auditiva de su fuente, ha prestado poca atención a su lugar de destino, a los significados que se le podrían otorgar en función del momento y del modo en que suene. Da por supuesto que la música se anquilosa cuando se graba en una cinta, un CD o un vinilo, puesto que se niega a tomar en consideración la variedad de contextos en los que se escucha el sonido grabado, la supuesta reproducción del aura en masa, así como las consecuencias de estos lugares de recepción para nuestros conceptos de subjetividad y pasividad en la creación de significados culturales. Rechaza la forma de manipular y transformar las músicas grabadas a medida que se reciben.

---

<sup>28</sup> El cantante se da cuenta inmediatamente de su audiencia y de la necesidad de ganársela, una necesidad que casi nunca había existido en una sociedad unida y homogénea. [...] En este entorno la función típica de la balada épica y la de “etapa intermedia” es asumida por canciones que aportan, de forma más breve y más directa, un fuerte tinte de reivindicación social.

<sup>29</sup> No se puede afirmar que la gente corriente esté perdiendo su talento y su fuerza creativa; sino que su vida social y económica ha superado las formas más antiguas de canción y demanda una poesía y melodía nuevas, un espíritu diferente, un tono de voz fresco.

El análisis del significado, según Kristeva (1984: 86-87), es un proceso que puede explicarse en términos de dos componentes principales: lo simbólico y lo semiótico. En cierto modo, podemos comprender esta distinción como la diferencia entre significado y emoción. Lo simbólico es el aspecto del significado que crea el significado en cuanto tal; el orden de la clasificación coherente. Lo semiótico es el orden de la emoción prelingüística, de los impulsos inconscientes tal como se organizan y alteran al sujeto y la experiencia de su cuerpo. Kristeva se dedica fundamentalmente al análisis de los textos literarios, objetivo para el que ofrece la distinción entre lo que ella bautiza como el *genotexto* y el *fenotexto* (Kristeva, 1984: 86-87):

Llamaremos *genotexto* a los procesos semióticos, y a su vez a la aparición de lo simbólico. El primero comprende los impulsos, su disposición, y la división del cuerpo, más el sistema social y ecológico que rodea al cuerpo, como los objetos y las relaciones preedípicas con los padres. El segundo comprende la aparición del objeto y el sujeto, y la constitución de los núcleos de significado que implican categorías: campos semánticos y categóricos [...]; utilizaremos el término *fenotexto* para denotar el lenguaje que sirve para comunicarse, que la lingüística describe en términos de “competencia” y “actuación”.

Los términos competencia y actuación (Chomsky, 1965) vienen a ser lo que Saussure denomina lengua y habla, o Coseriu norma y norma individual.

Existen varios motivos por los que se ha dejado de lado la categoría de la recepción. Los oyentes populares se han visto menospreciados por los discursos de la elite, que los considera meros consumidores, pasivos e inertes. Según la descripción de recepción propuesta por la Escuela de Frankfurt, el público se produce según el material que recibe. Está condicionado desde el punto de vista psicosocial y es incapaz de pensar con independencia. El público de productos culturales en masa no debe mostrar ni esfuerzo ni actividad, ya que su “comida musical” se ha digerido con anterioridad; se conoce antes de escucharse. El hecho de la repetición aniquila el momento de la recepción, es decir, no se permite a los oyentes dar ningún tipo de respuesta individual. Los nuevos partidarios de la Escuela de Frankfurt que escriben música lamentan el declive del recital, o la ubicuidad del *walkman*. Consideran que la música de la era del sonido transmitido y, más tarde, grabado, es sosa y homogénea, y lamentan la desaparición del oyente desde el punto de

vista de la emanación musical, desde la proximidad de la interpretación en directo. El poder de la música para influir de forma invisible en lo vulnerable o lo insospechable es un hecho que también han confirmado aquellos que critican al pop (en relación con el pop comercial o moderno) por no lograr oponerse a la naturaleza perniciosa del capital, y también, con cierta ironía, a los que temen que sus efectos inciten a la revolución, la criminalidad y la pérdida de virtud (Gilbert y Pearson, 2003: 241-243).

La frase recepción del público contiene la idea de que las masas adoptan una actitud pasiva frente a las transmisiones culturales populares (Thornton, 1995). Articular una nueva interpretación del público en cuanto entidad activa más que pasiva no significa renunciar totalmente al término recepción, sino que exige que lo califiquemos o lo problematicemos seriamente. Buena parte de los recientes estudios culturales y literarios ha comenzado a evaluar de nuevo el modelo tradicional de emisor/receptor, que define al artista como transmisor de un mensaje dirigido a una persona cuya labor consiste en oír, escuchar y comprender. Debemos reflexionar sobre nuestra preocupación por el elemento fático, por la función comunicativa del arte. En su lugar, otro modelo más pragmático considera las muchas formas en que la música funciona en combinación con su público; cómo la utilizan y transforman los que la reciben, más que cómo hace que se comporten.

Gilbert y Pearson (ibídem: 246) señalan:

Algunos modelos de recepción no logran registrar los modos y lugares en los que se encuentran e interaccionan los distintos tipos de músicas. Se pueden situar en primer o en segundo plano, formando parte de nuestro espacio interior o de nuestro entorno más lejano, desbordándose hacia dentro o hacia fuera, se pueden enfocar de forma intencional o azarosa. Tanto las músicas populares como las músicas vanguardistas han experimentado variaciones potenciales con respecto a los espacios en los que se escuchan y al acto mismo de escucharlas.

Shuker (2005: 212-214) privilegia la categoría de la recepción cuando trata de definir qué es la música popular. En primer lugar, el autor arguye que la música popular no tiene una definición exacta o sencilla, y que, al contrario que en las obras cinematográficas, la música popular es más amplia e imprecisa en alcance e intenciones. En su intento por llegar a una definición, el autor menciona el establecimiento de características generales

musicales y no musicales, como las socioeconómicas (híbrido de tradiciones, estilos e influencias musicales y producto económico al que muchos consumidores revisten de un significado ideológico); así como la definición basada en la naturaleza comercial de la música popular, y que abarcan géneros de clara orientación comercial (ligado al acento en lo popular cuyo atractivo se puede cuantificar mediante listas, radiodifusión, etc.); y, por último, la definición que sitúa el acento en lo popular hasta el punto que la música clásica sería considerada popular dado que tiene los seguidores suficientes, en contraposición con otros tipos de música popular, como señala el autor, muy exclusivistas (verbigracia, el *death metal*).

Bennett, et al. (1993: 213-214) se refiere a la importancia de la recepción para el género básico pop de los 80 y 90 (capítulo 3, epígrafe 3.2.):

Listening, as a sensory and cognitive structure of experience, occurs within the reception institutions organized by the capitalist mode of production. Characteristic of these institutions is their reflection of the fragmentation and exchangeability that defines this mode of production. [...]

The importance of the shift from a literary culture based on singular works and performances to one that can endlessly reproduce artefacts outside a system that sees writing as a privileged supplement to music.

The recording studio and the phonograph inaugurated a musical culture that is organized primarily around reception. [...]

It makes perfect sense to focus our attention upon the site that now assumes a central position in the construction of contemporary pop music: To emphasize the importance of reproductive technology when analysing the social significance of music is to privilege the moment of reception in cultural experience.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> El escuchar, como estructura sensorial y cognitiva de la experiencia, se hace patente en instituciones de recepción organizadas por el modo capitalista de producción. Lo característico de estas instituciones es su reflexión de la fragmentación e intercambiabilidad que define este modo de producción. [...] La importancia del cambio de una cultura literaria basada en trabajos y actuaciones singulares a otra que pueda reproducir indefinidamente artefactos fuera de un sistema que considera la escritura como suplemento privilegiado a la música. El estudio de grabación y el fonógrafo dieron el pistoletazo a una cultura musical que se organiza, en su mayor parte, en torno a la recepción. [...] Tiene mucho sentido centrar nuestra atención en el lugar que ahora asume una posición central en la construcción de la música pop contemporánea: enfatizar la importancia de la reproducción de la tecnología a la hora de analizar la importancia social de la música, es privilegiar el momento de la recepción en la experiencia cultural.

En esta última cita de Bennett, T. et al., hemos puesto de manifiesto el papel crucial que juega el receptor, lo cual hemos querido dejar patente en el presente capítulo. De igual forma, hemos demostrado la confusión existente entre el pop, como categoría supraordinada, y todos los estilos que surgieron de él, así como la naturaleza polisémica del término pop.

### 3. El género básico pop de los 80 y 90.

#### 3.1. Tipología textual.

Una parte de la identidad de un texto la constituye su pertenencia a un tipo textual (Lux, 1981: 273). La dificultad inherente en el marco de la tipología textual es su multifuncionalidad, y toda tipología útil de textos tendrá que dar respuesta a la diversidad de textos. Todo modelo debería aportar valores comunicativos, pragmáticos y semióticos (las palabras son signos que son relevantes con otros signos en cualquier interacción), y demostrar su importancia para el desarrollo del texto y la forma en la que la comunicación se realiza (Hatim y Mason, 1990). Desde un punto de vista de análisis pragmático (Hatim y Mason, 1995: 180), se debería tener en cuenta los contextos efectivos del uso lingüístico como las intenciones de los usuarios. Las verdaderas intenciones –lo que realmente se quiere significar– se entienden como tales en una interacción determinada. La relevancia que un conjunto de intenciones puede tener para otro depende de que ambos se encuadren en una determinada estrategia textual. Hatim y Mason (ibídem: 181) afirman:

Esto significa que en cualquier punto concreto de una interacción es posible aislar un foco pragmático, que presumiblemente incluirá un conjunto de intenciones mutuamente relevantes y determinará el tipo de texto que en ese momento está surgiendo. Ésta es la base de lo que llamaremos *tipo textual*, marco conceptual que nos permitirá clasificar los textos a partir de unas intenciones comunicativas que están, a su vez, al servicio de un propósito retórico global.

La tipología textual se refiere a los diferentes tipos de textos y a su investigación orientada a la identificación de las distintas convenciones textuales. En el amplio término de tipología, incluimos: género, tipo de textos o subtipos de textos. García Álvarez (2003: 205) sostiene que hay un vínculo entre género y discurso, de forma que existen taxonomías difusas y fluctuantes que denominamos tipos de textos (en nuestro concepto de tipo de texto, tenemos en cuenta las tres dimensiones del signo postuladas por la semiótica, también para el complejo signo lingüístico texto: la sintaxis, la semántica, así como la pragmática), y con cuya afirmación estamos de acuerdo. Por ello, aunque ya hemos debatido a este respecto, consideramos fundamental aclarar qué entendemos por género, tipo y discurso. El género se deduce por las convenciones de las ocasiones



sociales; por otro lado, el discurso es la expresión de la actitud (es el objetivo de un texto; como, por ejemplo, que el receptor compre un determinado producto, como ocurre con el anuncio publicitario) y los discursos son modos de hablar y escribir que llevan a los participantes a adoptar una postura determinada ante ciertas áreas de la actividad sociocultural (reflejo de fenómenos no lingüísticos). El género y el discurso reflejan, respectivamente, como ya hemos explicitado, la ocasión social, y la actitud que ante ésta se mantiene, e incluye nuestro uso del lenguaje. Mientras no haya discurso (contexto), no existe texto ni género.

De igual forma, existe cierta confusión entre los términos discurso y propósito retórico. A la hora de considerar que un texto es eficiente, eficaz y apropiado, nuestra decisión dependerá de nuestra experiencia previa con textos de similares características. Este procedimiento heurístico identifica lo que denominamos propósito retórico (Hatim y Mason, 1995). Una actividad como la persuasión es esencialmente discursiva, pero para alcanzarla podemos recurrir a diversos propósitos retóricos; de hecho, uno puede persuadir narrando, describiendo, argumentando, etc. (por ejemplo, en un artículo periodístico). Coincidimos con Hatim y Mason (ibídem: 188) en su afirmación de que estar al servicio de uno de tales propósitos (retóricos) garantiza lo que ya Halliday y Hasan (1976) afirmaron que es propiedad de todos los textos: el hecho de que formen un “todo unificado”. De cualquier modo, arguyen, debe notarse que el propósito retórico o la cualidad de ser de un texto no es algo inherente a una extensión de lenguaje, sino más bien una propiedad que le asignamos a ésta a la luz de un complejo conjunto de factores contextuales.

Los propósitos retóricos están, pues, situados en el contexto del texto. Werlich (1976: 19), entre otros, basa su tipología de textos en lo que llama el “foco contextual dominante”:

Texts are distinctively correlate with the contextual factors in a communication situation. They conventionally focus the addressee's attention only on specific factors and circumstances from the whole set of factors.

Accordingly texts can be grouped together and generally classified on the basis of

their *dominant contextual focus*.<sup>31</sup>

La utilidad de este concepto, según Hatim y Mason, estriba en que ayuda a resolver algunos de los problemas inherentes a la multifuncionalidad de los textos. A veces se mantiene que los textos son demasiado difusos para someterlos a tipologías precisas, y que un texto determinado siempre se atiende más a un solo propósito. No obstante, sostienen:

Un texto concreto sólo puede servir a un propósito retórico al mismo tiempo. Y éste es el foco contextual dominante (también podríamos hablar de propósito retórico predominante) del texto; si bien otros propósitos pueden estar presentes, son en realidad subsidiarios de la función global del texto.

Por ejemplo, al dar cuenta de una noticia, el foco dominante estará siempre en la secuencia de acontecimientos que se narran, lo cual no impedirá que también esté presente, en mayor o menor medida, un hilo valorativo.

Después de haber comentado los postulados de Hatim y Mason, quisiéramos situar que en realidad es el libro de Enrique Bernárdez en su *Introducción a la lingüística del texto* de 1982, el que retoma y desarrolla en el ámbito hispanohablante muchos de los postulados de Van Dijk y de los lingüistas de la escuela alemana. Así, género y tipo textual pasan a ser el centro de estudio de varias disciplinas, y en general se contempla el género como macroestructura, capaz de asumir subgéneros o tipos textuales, o ambos. Lo importante radica en que, en lo concerniente a las tipologías textuales, la diversidad de los textos queda reducida a dos clases: las tipologías de base conceptual y las de base lingüística. En uno y otro caso, los textos muchas veces no se adecúan a clasificaciones estereotipadas y algunos estudiosos piensan que tal vez resulte más sencillo clasificar los textos partiendo del concepto de género, como forma discursiva convencional conformada históricamente en una cultura determinada. Por ello, nos hemos decantado por la propuesta de Werlich explicitada anteriormente.

---

<sup>31</sup> Los textos se corresponden típicamente con los factores contextuales en una situación comunicativa. Es muy común que centren la atención del destinatario sólo en factores y circunstancias específicos de toda una serie de factores. En consecuencia, los textos pueden agruparse y suelen clasificarse sobre la base de su “foco contextual dominante”.

La necesidad de incluir el conjunto de procedimientos comunicativos, pragmáticos y semióticos que se sigue al poner a un texto en relación con su contexto refleja la importancia de incluir en nuestra investigación el término foco tipotextual (Hatim y Mason, 1995: 192), puesto que en un solo término se recoge lo que conocemos propósito retórico y foco contextual. En la semiótica del texto musical, se utiliza el término tópico musical para referirnos al foco tipotextual; y el término isotopía para aquellas palabras que nos permiten deducir el foco contextual. En el caso de la traducción de textos musicales, el foco tipotextual viene determinado por las diferentes visiones del mundo que tienen sus creadores. El foco tipotextual será uno de los tres parámetros para nuestra división en subtipos de textos del tipo de texto pop de los 80 y 90 (epígrafe 3.2.); pero no el único, puesto que en el texto musical conviven, a su vez, dos textos que se interrelacionan: la letra y la música. Ésta última es generada por la propia voz del artista y de los diferentes instrumentos musicales empleados para crear la música. Por ello, debemos atender a un enfoque que no sólo incluya el aspecto puramente lingüístico (epígrafe 3.2.).

Lux (1981: 273) arguye:

Desde el punto de vista formal podemos describir el tipo de texto como la combinación de rasgos distintivos (cuyo número ha de establecerse individualmente para cada tipo) propios de los criterios de clasificación que definen los tres aspectos semióticos básicos del texto (representación del mundo, función comunicativa, estructura propia).

Las distintas definiciones de tipo de texto coinciden en la idea de modelos de (uso del) lenguaje; esquemas de comunicación; formas establecidas; reglas de uso de la lengua que se han desarrollado históricamente y, por tanto, son reconocidas. Si una parte de la identidad de un texto reside en su pertenencia a un tipo de texto, luego las convenciones de los tipos de texto también juegan un papel importante en la comunicación por medio de textos verbales. Reiss y Vermeer (1996: 164) destacan tres funciones de las convenciones de los tipos de texto: la primera, como señales de reconocimiento (en el caso de los textos musicales, la rima), dos, como factor desencadenante de expectativas, y tercero, como señales que orientan la comprensión del texto.

A la hora de verter un texto a otra lengua, las estrategias traslativas con respecto a los elementos individuales de éste están determinadas por la pertenencia del texto en cuestión a una categoría textual predominante, si bien las categorías puramente lingüísticas no bastan para describir y diferenciar adecuadamente los tipos de texto, como hemos señalado con anterioridad. Las tres formas básicas de la configuración textual pueden describirse a partir del modelo de signos de Bühler (1934, 1965): representativa, expresiva y apelativa. Si el autor quiere transmitir contenidos mediante su oferta de información, es decir, si formula su texto para transferir noticias, conocimientos, opiniones, etc., en definitiva: para informar (intención que corresponde a la función representativa de la lengua) hablaremos de categoría textual informativa. Si, con su oferta de información, el autor pretende transmitir principalmente contenidos organizados de manera artística, ordenando el contenido conscientemente según criterios estéticos (intención que podemos atribuir a la función expresiva de la lengua), entonces hablaremos de categoría textual expresiva, que es la dominante en los textos musicales. Y si, por último, el autor quiere transmitir contenidos de carácter persuasivo para inducir al receptor del texto a actuar en el sentido deseado por el emisor del texto o de su cliente (intención que corresponde a la función apelativa de la lengua), entonces hablaremos de categoría textual operativa.

Se podría decir que las tres categorías textuales están codificadas en tres planos diferentes: la categoría informativa se sitúa en el plano de la transmisión de contenidos; la categoría operativa en el plano de la transmisión de contenidos y de la persuasión (en último término también en el plano de la organización artística); y, por último, la que nos atañe primordialmente, la categoría expresiva en el plano de la transmisión de contenidos y de la organización artística. Los indicadores textuales de que un texto pertenece a la categoría expresiva lo constituyen el carácter alusivo de los elementos verbales en beneficio del significado de conjunto (Grosse 1976: 127), al igual que todos los fenómenos deducibles del principio de conexión (rimas, metáforas, particularidades léxicas y sintácticas recurrentes, ritmo, tema dominante, etc.).

En términos musicales, que es como utilizamos el concepto género, Frith (1996: 87) afirma:

Genre discourse depends, in other words, on a certain sort of shared musical knowledge and experience (think, for example, of the use of musical labels in the ads

published by groups seeking a new member, or on the “musician wanted” cards pinned up in musical instrument stores). What is obvious from this language is that for musicians too, genre labels describe musical skills and ideological attitudes simultaneously.<sup>32</sup>

En los textos musicales de la década de los 80 y 90, podemos distinguir diferentes focos tipotextuales: el mundo laboral en textos musicales como *Allentown* (1983) de Billy Joel o *The River* (1980) de Bruce Springsteen; la vida en la ciudad: *Beat It* (1982) de Michael Jackson o *Day In Day Out* (1987) de David Bowie; la huida: *The Great Pretender* (1987) de Freddy Mercury o *I’m Leavin’* (1997) de Lisa Stansfield; la modernidad: *I Am The One In Ten* (1981) de UB40 o *The Man In The Mirror* (1987) de Michael Jackson; el amor: *Two Hearts* (1988) de Phil Collins o *Sealed With A Kiss* (1989) de Jason Donovan; la mujer: *Behind The Wall* (1990) de Tracy Chapman o *She Works Hard For The Money* (1983) de Donna Summer; un mundo mejor: *Heal The World* (1992) de Michael Jackson; la muerte: *The Wind* (1991) de Mariah Carey; el racismo: *Illegal Alien* (1983) de Genesis; las drogas: *The Drugs Don’t Work* (1995) de The Verve; la soledad: *Alone In Love* (1990) de Mariah Carey; la fe: *Like A Prayer* (1989) de Madonna; el sexismo: *Girls Just Want To Have Fun* (1984) de Cyndi Lauper; así como la población marginada: *Another Day In Paradise* (1989) de Phil Collins.

Consideramos que ha quedado clara nuestra postura en cuanto al uso de los conceptos género y tipología textual: el primero se concibe en términos artísticos, musicales; mientras que el segundo tendrá que ver con el contenido verbal de las canciones, su entramado lingüístico.

### **3.2. La visión del mundo según diferentes autores: una propuesta de clasificación.**

Un área fecunda de la investigación en sociolingüística aplicada es el estudio de los tipos textuales en relación con la noción de ideología. El concepto de ideología se solapa en ocasiones con el de visión del mundo. Podemos decir que la visión del mundo o

---

<sup>32</sup> El discurso de género depende, en otras palabras, de una cierta clase de experiencia y conocimiento musicales y compartidos (pongamos como ejemplo el uso en la publicidad de etiquetas musicales que hacen los grupos que buscan un nuevo miembro, o en las tarjetas de “se busca músico” colgadas en tiendas de instrumentos musicales). Lo que es obvio en este lenguaje, incluso para los propios músicos, es que las etiquetas de género describen destrezas musicales y actitudes ideológicas simultáneamente.

cosmovisión es un concepto general; por ejemplo, el hecho de ser creyente. En cambio, por ideología entendemos una parte de esa visión del mundo que tenemos; por ejemplo, ser budista, y ambos son de naturaleza cambiante, es decir, nuestra visión del mundo puede ser otra con el paso del tiempo y provocar cambios en nuestra ideología. Todo texto musical expresa la visión del mundo de su creador sobre el amor, la muerte, la guerra, etc.; por ello nos inclinaremos por utilizar el término visión del mundo en lugar de ideología, dado que este último podría inferir un matiz político, como es vertido, por ejemplo, en la canción de autor (Shea, D. 2003), pero que no es el objeto de estudio de la presente investigación.

Sin embargo, cabe recordar que las ideologías hallan su más clara expresión en el lenguaje (Hatim y Mason, 1995). De ello se deduce que el análisis de las formas lingüísticas resulta enriquecido si al mismo tiempo se analizan las estructuras ideológicas que sostienen el uso del lenguaje (Kress, 1985; Fairclough, 1989). Dicho de otro modo, las decisiones lingüísticas que tomamos por sistema descansan inevitablemente, en opinión de los autores antes mencionados, en una clasificación de la realidad, previa e ideológica. El contenido de lo que hacemos con el lenguaje es un reflejo de la ideología, tanto en el nivel léxicosemántico como en el gramatical sintáctico. Las distintas selecciones léxicas y sintácticas asumen significación ideológica en virtud de su participación en los diferentes sistemas pragmáticos y semióticos (los signos que contiene un texto y las relaciones de éstos con quien los usa). Y, para tener significado, los rasgos textuales han de ser considerados en el marco de la comunicación como fenómeno social, dado que a las unidades vistas aisladamente les falta el esencial sentido ideológico. Según afirman Hatim y Mason (1995: 207), “con independencia de lo que se diga sobre el grado de libertad del traductor, es incuestionable el deber de reflejar la fuerza ideológica de las palabras”. Las consecuencias de la expresión de la ideología (ibídem: 206) no son en absoluto desdeñables para la traducción. Los traductores no pueden dejar de ser conscientes de las implicaciones que tiene para el lenguaje el hecho de que la capacidad para usar determinados géneros, discurso, etc., se convierta en un instrumento de poder.

El foco tipotextual (epígrafe 3.1.) de los textos musicales del género básico pop de los 80 y 90, la idiosincrasia cognitiva de los representantes de cada subgénero, reflejo de su visión del mundo, y los instrumentos -“perhaps the only ‘thing’ in music is its sound - a material phenomenon without which music could not exist, but a phenomenon to which it

cannot and should not be reduced”<sup>33</sup> (Bennett et al., 1993: 4)-, en un sentido amplio, utilizados para crear música, posibilitan nuestra división en subtipos de textos. Estas tres variables forman parte de la ocasión o acontecimiento social del texto musical pop (como categoría supraordinada). Ocasión social podríamos definirla como el conjunto de variables extratextuales (comunicativas, sociológicas, etc.), las cuales favorecen la producción de uno o varios tipos de textos. Ya Kayser (1981: 455) privilegia una visión holística para la comprensión de una obra de arte individual desde el punto de vista general. Debemos tener en cuenta además de la actitud, también la forma interior, que está en íntima afinidad electiva con ella. Partiendo de aquí, de la actitud y de la forma interior, la interpretación de la obra comprende la función de todos los demás fenómenos lingüísticos y considera su actuación conjunta. Cuando las actuaciones son inarmónicas, la obra es frágil.

Si estudiamos la terminología que emplea Rosch (1978), consideraremos que, por ejemplo, el pop de los 80 y 90, o el *rock* equivalen a categorías básicas o tipos de textos, es decir, los estilos de música, término más familiar para el lector lego; no obstante, hemos decidido acuñar el término “género básico” puesto que hay autores que consideran, erróneamente desde nuestro punto de vista, que, por ejemplo, el *rock* es un género, cuando éste procede del pop (música popular; lo denominaremos supragénero o categoría supraordinada, es decir, aquel género que incluye al resto de géneros que derivan de él). Algo más acertado sería el término “género popular” de Sierra i Fabra (2003: 17), puesto que en su denominación alude a su procedencia, es decir, la música popular. Gillett (2003: 53) los denomina géneros fuente. Cuando Rosch se refiere a "categorías subordinadas", inferimos que habla de los distintos subtipos de textos; por consiguiente, si hablamos, por ejemplo, del *grunge* o el *brit pop* (pop británico), deberíamos considerarlos como subgéneros del género básico. Establecemos, por tanto, esta distinción terminológica que consideramos de suma importancia para el análisis y estudio de estas manifestaciones que van más allá de lo estrictamente musical.

Es muy difícil determinar con exactitud el año de gestación de los determinados subgéneros del género básico pop de la década de los 80 y 90, si bien los citaremos en orden cronológico. Debemos significar que en nuestro estudio hemos obviado la

---

<sup>33</sup> “quizás lo único en la música es su sonido (un fenómeno material sin el cual la música no podría existir, pero un fenómeno al que no puede ni debe reducirse) “.

procedencia de cada uno de los géneros básicos o subgéneros (exceptuando el *brit pop*), puesto que éstos son innumerables: dependiendo de su procedencia, podemos hablar, por ejemplo, de *rock español* o *anglo pop* (en relación con el pop comercial); ambos serían, por tanto, categorías subordinadas del *rock* y del pop comercial, respectivamente, y éstos, a su vez, pasarían a ser categorías básicas. Holt (2007: 14) sostiene, además, que cualquier tipo de categorización en la música popular puede llevar a la confusión porque los distintos estilos tienen sus raíces en el discurso vernacular, en grupos sociales diversos, y han dependido de la transmisión oral. Coincidimos, de igual forma con el autor, en que la industria de mercado dificulta la labor con su continuo etiquetamiento y reelaboración de los productos musicales, propios de las modas cambiantes de la sociedad capitalista, y que trae como consecuencia, entre otras, una desestabilización terminológica, en nuestra opinión. ¿Podríamos identificar la música *R&B* que interpretan artistas como Beyoncé o Mariah Carey con el *R&B* de la década de los 50? No habría problema alguno si tomáramos en cuenta el concepto de *notion of music in between genres* de Holt (2007: 159):

I employ *the notion of music in between genres* as a conceptual metaphor in a form of decentered thinking that is structured less by core-boundary models than by models with more chaotic and transformative structure. [...] They are structured by continuums and plural narratives rather than dichotomies, and they embrace polymorphous semantic textures rather than distinct categories.<sup>34</sup>

No obstante, el autor concluye con que si nos apartamos del discurso de género y lo ignoramos también ignoramos una parte de la realidad social. Hay géneros de música y música entre géneros, pero no música sin género.

Según Méndez (2004: 151), la década de los 80, musicalmente hablando, había comenzado en 1978 con la *new wave*, aunque alcanzaría su desarrollo pleno en los primeros ochenta. Murphey (1998: 50), sin embargo, considera la *new wave* como género musical. Se le denomina *new wave* (nueva ola) a la línea de *rock* desnudo, básico y lírico,

---

<sup>34</sup> Empleo “el concepto de música entre” géneros como metáfora conceptual de una forma de pensamiento descentralizado que está estructurado no tanto por modelos bien limitados, sino por modelos con una estructura más caótica y transformativa. [...] Estos últimos están estructurados por continuums y narrativas plurales en vez de por dicotomías, y abarcan texturas semánticas multiformes en lugar de categorías concretas.



primario y pasional, acompañada de cierta apariencia de superficialidad y frivolidad, desechando el término *punk* puesto que este último fue una tendencia *underground* de arte pobre y minimalista. Artistas (defendemos la concepción de música como arte, por ello utilizaremos el término artista para referirnos a los distintos representantes de cada subgénero, desechando el término cantante por considerarlo demasiado simplista) como Willy Deville o Blondie pertenecen a este subgénero cuya visión del mundo utópica les hace ir en contra del sistema. Musicalmente, sus intérpretes eran innovadores, melódicos y se aprecia un mayor énfasis en la letra de sus textos musicales. La *new wave* supondría el rescate del romanticismo (los nuevos románticos fue otra forma de bautizar a los artistas pertenecientes a este subgénero), y la búsqueda de nuevos ideales. Resume una alegría loca y suicida, un gusto por los signos exteriores de dulzura y presentismo, connotada de banalidad peyorativa y frivolidad, pero también nostálgica y melancólica.

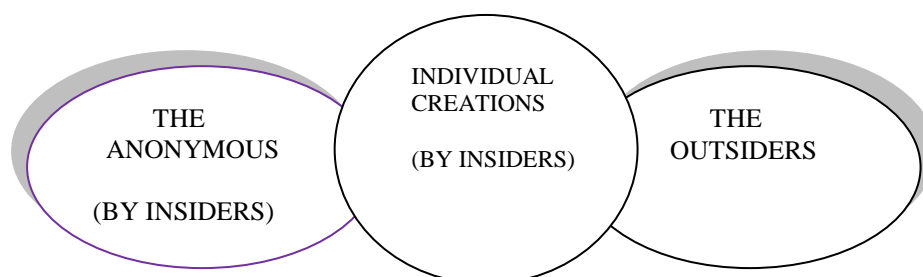
El pop comercial es denominado también *mainstream pop* (Frith, 1996) o pop moderno (capítulo 2, epígrafe 2.2.). A propósito del término *mainstream*, Sierra i Fabra (2003: 348) señala:

En música, al comienzo, todo lo que nace, cualquier movimiento, tendencia o género, es *underground*. Surge de una minoría y se mueve por marismas subterráneas. Pero cuando el *underground* acaba siendo asimilado por la industria y el público, se convierte en *mainstream*. Es la ley del crecimiento y la expansión. Por ello los años noventa, con su germen en los cambios desatados desde mitad de los ochenta, han sido los más *underground-mainstream* de la historia de la música.

Incluimos en el subgénero pop comercial también las baladas o los romances. Éste se caracteriza por textos musicales de naturaleza híbrida, es decir, se percibe un foco dominante (epígrafe 3.1.); pero otros permanecen en grado subalterno. No obstante, en algunos casos, sí llegan a aportar la visión del mundo de sus creadores, que podría resumirse con la expresión “el disfrute por el disfrute”. Lloyd (1969: 369) las denomina *industrial songs*. Para el autor, la creación individual (realizadas por *insiders*) se encuentra a caballo entre el imaginario colectivo, que también participa de una u otra manera en la creación de la obra porque representa la tradición, y el producto final:

It is the middle stratum of industrial song, of hybrid style, with known authors, the

spread and perpetuation aided by print, that confuses and dismays our academic folklorists, card-indexers of the human soul.<sup>35</sup>



**Figura 1 : Actantes en la elaboración y difusión de la canción industrial (*Industrial Song*)**

Lloyd (1969: 139) profundiza un poco en más en sus características y argumenta su estructura:

Sometimes, with shorter songs, the device is merely a semblance of narrative animating a gratuitous lyrical expression of mood: the song starts off like a story, but before it has gone any distance the narrative has given way to description of an emotion, as often as not the regret of lost love.<sup>36</sup>

También, el autor (ibídem: 139) ofrece el significado y características específicos de la balada al afirmar:

It is the properly narrative songs of substantial length and strong story-line that we call 'ballads', and they are of many kinds and qualities, enthralling or tedious in plot, of glorious or banal poetry, with tunes that may pull down the stars or never get off the ground.<sup>37</sup>

<sup>35</sup>Es el estrato medio de la canción industrial, de estilo híbrido, con autores conocidos, la difusión y perpetuación con la ayuda del texto impreso, el que confunde y aterra a nuestros folcloristas académicos, archivadores del alma humana.

<sup>36</sup> En ocasiones, con canciones más cortas, el mecanismo es meramente una apariencia de narrativa que anima una expresión del ánimo lírica y gratuita: la canción comienza como una historia, pero antes de avanzar lo narrativo ha dado paso a la descripción de una emoción, el lamento de un amor perdido en la mayoría de las ocasiones.

<sup>37</sup> Son las canciones verdaderamente narrativas de sustancial longitud y con un sólido hilo argumental lo que denominamos "baladas"; las hay de muchas clases y calidades, fascinantes y tediosas en la trama, de poesía espléndida o banal y con melodías que hacen soñar o producen indiferencia.

Hay una tendencia entre sus representantes hacia la búsqueda de nuevos sonidos, mezclando este subgénero con otras manifestaciones musicales como, por ejemplo, el *jazz* (artistas como Sade) o el *funk* (Jamiroquai o *Red Hot Chili Peppers*), y en hallar estrategias de mercadotecnia para vender mejor su producto mediante los medios de masas, como, por ejemplo, la representación de una imagen de profunda ambigüedad sexual y la generación de polémica (Michael Jackson, George Michael o Madonna). Méndez (2004: 181) los llama "posibilistas". Afirma que "son cantantes melódicos, de mayor o menor histrionismo". Destacan por no mostrar en sus textos apenas ninguna inquietud generacional, cultural o social. Méndez (ibídem: 181) afirma: "su arte, su ego y su cuenta bancaria son demasiado colosales como para conformarse con una sola generación o clase social". Sin embargo, creemos que esta afirmación de Méndez no es del todo justa y sería aplicable sólo a una minoría de ellos. Cohn (2004: 157) afirma que este pop no se desenvuelve alrededor de buenos discos o de personas bellas, estos son sólo detalles. En realidad se basa en superhéroes y superdólares; en la publicidad a ultranza y en profundos cambios sociales; en locuras colectivas a corto plazo. Las personas no son importantes.

En relación con el texto musical pop, Frith (ibídem: 160) sostiene:

The description of the pop music text as a *formula music text* is familiar enough in the music industry too: the composing activity of songwriters would seem to be constrained by their orientation towards the expectations of significant "judges" in executive positions in the music business whose critical standards are based on traditional music clichés. In their endeavour to emulate the norms of successful reference groups, songwriters (even with a variety of backgrounds) will produce compositions virtually homogenous in form and structure, thereby strengthening the formal rigidity of popular music.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> La descripción del texto de música pop como "texto musical fórmula" es muy común también en la industria musical: el trabajo de escritores jóvenes en la composición musical parece estar limitada por su orientación hacia las expectativas de "jueces" en posiciones ejecutivas en el negocio de la música, cuyos estándares críticos se basan en clichés musicales tradicionales. En su intento por emular las normas de grupos de éxito de referencia, los avezados escritores de canciones crearán composiciones virtualmente homogéneas en forma y estructura, de ese modo se fortalece la rigidez formal de la música popular de referencia.

Algunos de los más destacados representantes del pop comercial o pop moderno, junto con los tres citados anteriormente, son: Elton John, Whitney Houston, Sting, Roxette, Celine Dion, Tony Braxton, Janet Jackson, Tina Turner, Prince, Cher, Mariah Carey, Phil Collins, *Take That*, *Backstreet Boys*, Robbie Williams, Ricky Martin, Enrique Iglesias, Britney Spears, y un largo etcétera.

El pop independiente británico se caracteriza por la aserción de una filosofía de vida de toda una generación, la cual tiene ante sí un destino incierto, y descarta la concepción del pop como vehículo de consumo y entretenimiento. Este subgénero se distingue también por unos principios de independencia artística y ética, y en la combinación en mayor o menor grado de la búsqueda del favor del público y una incansable voluntad de trascendencia artística. El pop independiente británico daría lugar a categorías subordinadas como el *synth-pop* o el *anorak pop*. Algunos de sus más destacados representantes son *The Smiths*, *New Order*, *Depeche Mode* o *Pet Shop Boys*.

El *jangle pop* aparecería a mitad de los ochenta. La expresión venía de un verso de “Mr. Tambourine Man” de Bob Dylan: “In the jingle-jangle morning”. Hacía alusión a la viva musicalidad de voces, guitarras y armonías que envolvían el sonido de algunos grupos. La guitarra es el eje principal (en muchos casos, específicamente, la Rickenbacker que habían utilizado desde *The Beatles* hasta Roger McGuinn en los Byrds). El gran grupo que ha llevado a este subgénero hasta el éxito es REM. Este subgénero, del que no inferimos una visión del mundo propia, también ha sido conocido como NRA (nuevo rock americano).

El *power pop*, denominado más tarde *pop rock*, o pop poderoso supondría una afirmación de naturalidad, humildad, autoparodia y vida. Se caracteriza por una melodía vibrante, musculosa, poderosa, en absoluto suavizada. A este subgénero, que no posee una visión del mundo homogénea, pertenecen grupos como *Talking Heads*, *Devo*, *Madness*, *B-52's*, *The Specials*, *Squeeze*, *Ian Dury*, *The Blockheads*, *Stray Cats*, *The Rezillos*; y artistas como Joe Jackson, Herman Brood, Nina Hagen, Elvis Costello y Lene Lovich. El *power*

*pop* admitió todo tipo de "transfusiones": desde el *punk* al *blues*, desde el *rockabilly* hasta el *reggae*; artistas y grupos como *Joy Division*, *Killing Joke*, *The Cure*, *The Specials*, *The Selecter*, *The Beat* y el trío *Police* son algunos de sus más destacados receptores. Sin embargo, hay grupos y artistas que, en contraposición a nuestra clasificación, son incluidos en el subgénero de la *new wave* (Shuker, 2005: 222) como *Talking Heads* o el trío *Police*. Si el primero era empleado por las compañías de discos para evitar connotaciones negativas del *punk*, el punto de origen del *power pop* se remontaría a *The Beatles*, los cuales establecerían su estilo de combinación de letras sobre amor joven, armonías vocales distintivas, fuertes melodías y *riffs* (patrón rítmico o melódico de corta duración y repetitivo) de guitarra pegadizos, así como ritmos muy básicos y estribillos memorables.

Los grupos que tendían a una vuelta al *rock* rebelde y gritón, como *Soundgarden*, *Pearl Jam* o *Nirvana* se enmarcan dentro del subgénero *grunge*, caracterizado por una elaboración muy eléctrica de melodías desoladas; estéticamente vuelve lo barato y desaliñado, el habitual desprendimiento *hippie* de las cosas de este mundo y textos musicales con contenidos demasiado verídicos. Representa el predominio de la ética *rock* y el estilo de los ochenta norteamericano. La reacción en todo el mundo ante el suicidio de Kurt Cobain en 1994 marcó el impacto de este subgénero. Su popularidad fue desplazada por el *hip-hop* y la electrónica a finales de la década tras la ruptura de *Soundgarden* en 1997. Desenfaticó la apariencia y la técnica refinada en pro de canciones toscas, airadas y apasionadas que reflejaban el pesimismo y la ansiedad de los jóvenes animados por una actitud general antisistema. Musicalmente era un subgénero musicalmente dispar, con notables diferencias en tempo, ritmo y melodía dentro de una estructura medular de sonidos guitarrísticos dominantes y letras pesimistas. Muchos intérpretes de este subgénero están a caballo de géneros diversos como *Green Day* (en la frontera entre el *grunge* y el *punk*).

El *brit pop*, vendido como la respuesta británica al *grunge*, ayudó a enterrar comercialmente a este último; si bien, ambos sucumbirían al final a la férrea maquinaria de la electrónica. Grupos como *Blur*, *Oasis* o *Suede*, remisos a la hora de referirse a la noción de tradición (que representaban, por ejemplo, artistas como Ray Davies o Mc Cartney), pertenecen a este subgénero que encarna únicamente el retorno al estribillo poderoso y corto tan efectivo en Occidente desde los universales *The Beatles*. Los textos

musicales del *brit pop* rezumen ironía, bajo nivel intelectual y modales no muy ortodoxos. Es un discurso musical surgido alrededor de 1993 y que llegó a dominar amplios sectores de los medios de comunicación durante tres años. Es una respuesta reaccionaria a un conjunto de cambios sociales y culturales que habían desplazado las certidumbres de toda una generación anterior. Su objetivo es definir y delimitar la identidad británica, así como todo el espectro de la música popular. Shuker (2005: 52-53) se refiere a él del siguiente modo:

Etiqueta general aplicada a los grupos pop/rock británicos de los noventa, con un sonido basado en la guitarra y con una distintiva estética musical británica inicialmente establecida por la prensa del Reino Unido. Fue un movimiento poco concreto cuyos intérpretes bebían musicalmente de grupos de los sesenta como los Beatles, los Who, entre otros. [...] Desde una perspectiva estadounidense, se ha descrito, sin exagerar, al britpop como un “movimiento antigrunge insolentemente nacionalista”. Así como el grunge había idealizado un enfoque antiestrella, el britpop se consideraba como “fundamentado firmemente en la arrogancia snob y la aspiración al estrellato. [...] A través de su líder Tony Blair, el (por entonces) partido de la oposición Laborista, cultivó conexiones con el britpop, al cual acudía como símbolo de la necesidad de revitalizar la cultura y economía británicas.

Cuando nos referíamos a la férrea maquinaria de la electrónica, hablamos de los siguientes subgéneros que se enmarcan dentro del término más amplio de música *dance o disco*, los cuales conforman la denominada cultura *dance*, que se caracterizan por no tener apenas texto; y cuyo discurso, si bien se basa en el disfrute fundamentalmente, debe su origen, en nuestra opinión, a tres factores determinantes: la agitación política de la época, la inquietud intelectual de los jóvenes, y las rivalidades de tipo sociocultural que mantenían entre ellos (Hebdige, 2004). El primero de ellos es el *house*, elemento fundamental de las pistas de baile a mediados de los ochenta. El *house* recibió su nombre del *Warehouse* (fiestas de madrugada celebradas en almacenes) donde Frankie Knuckles, su principal representante, comenzó a pinchar en la ciudad de Chicago en un momento en el que la programación de ritmos fue encontrando su lugar natural en la pista de baile. Chicago producía una dosis constante de vocalistas formados en la iglesia. Una mezcla similar entre lo sagrado y lo profano impulsaría al *house*, inspirado por las canciones espirituales de baile clásicas de los setenta, así como por la tecnología de los ordenadores personales (Broughton y Brewster, 2007: 40). La música *house*, música disco hecha por

aficionados (ibídem: 27), fue testigo de la emergente identidad gay. Tiene abundantes ramas: *tribal-house*, *deep-house* (vuelta a las raíces del *soul*), *hard-house*, *disco-house*, *filter-house*, *house-latino*, *hip-house*, *jazz-house*, *progressive house*, *nu-house*, *gabba* e incluso *italo-house* en Italia o *flamenco-house* en España.

Otro de estos subgéneros de la música *dance* es el *techno*. Sierra i Fabra (2003: 331) señala:

Denominado también *tecno-pop*. El tecno y la electrónica favorecerían la implantación masiva de los maxi-singles, ya popularizados por el disco sound, para ofrecer temas con toda contundencia con destino a las discotecas, incluyendo versiones largas de los hits de cada grupo o, en ocasiones, en un mismo maxi se editarían la versión normal, la remezclada, la instrumental, la “a capella” (sólo voces), la dumb-beat, la overdub, etc. El tecno-pop, en suma, sería una bocanada de aire fresco, comercial y viva, con la que se pasó parte de la primera mitad de los ochenta, época caracterizada por la aparición del walk-man.

El *techno* daría sus primeras señales de vida a principio de los 80 y desde los 90 empezaría a escribirse con hache como fenómeno de ultracorrección. Las características musicales que definen al *techno* son, en muchos casos, una devoción esclavizante hacia la pulsación rítmica y la utilización del ritmo como una herramienta hipnótica (normalmente de 115 a 160 pulsaciones por minuto), creada por medios electrónicos; una relativa ausencia de partes cantadas, y el uso de *samples*. Shuker (2005: 288) lo consideraría categoría básica dado que incluye toda una serie de categorías subordinadas como el *techno-pop* de cadena de montaje del grupo electrónico alemán *Kraftwerk*, y el *funk* de George Hilton y *Parliament*. Entre las variantes posteriores figuraban el *techno-rave*, más comercial; el *breakbeat*, un estilo que utilizaba *samples* de *hip-hop* de ritmo acelerado; y el *tribal* con patrones rítmicos y sonidos que se basan en la música de los indios norteamericanos y la *world music*.

Si bien su epicentro fue Detroit, a menos de 500 km de Chicago, el *techno* encontraría su mercado de ventas más importante al otro lado del Atlántico. Fue concebido como un estilo puramente modernista de *soul* sintetizado y que pretendía desmarcarse de todo lo anterior. Es una música con una base intelectual. Broughton y Brewster (2007) sostienen que debemos tener en cuenta la búsqueda poética del *techno* por el alma de la máquina y

afirman (ibídem: 43):

La música de baile es explorada, por lo general, en términos de la cultura de los clubes y de los estilos colectivos. El *techno* se analiza con frecuencia respecto del genio de productores individuales y a través de largas críticas a unos discos en concreto.

El término *techno* se utilizó por primera vez para designar un género independiente en 1988. Antes de aquella fecha, sus creadores no mostraron ninguna objeción a la clasificación como *house* de su música ni a compartir su espacio con Chicago, cuna del *house*. En relación con el trasfondo intelectual que resumaba el *techno*, reviste interés la siguiente afirmación de los autores (2007: 56):

No sólo era una forma musical distinta, sino que tenía una tentadora filosofía a sus espaldas que conectaba a la perfección la ciudad con sus sonidos. Los periodistas recayeron en la imaginería post industrial y los productores percibieron que intelectualizar su música les ayudaría a promocionarla. [...] Pero en Detroit, gracias a algunos periodistas británicos súper eficientes, el *techno* fue propulsado hacia el intelectualismo.

Con respecto a este solapamiento terminológico Shuker (2005: 288) afirma:

A menudo el techno se pone en el mismo saco que la música house y ambient, o se usa en contigüidad con el corpus global de la música dance contemporánea. El techno llegó a asociarse estrechamente con un entorno social concreto, al ser la música típica de las fiestas a gran escala -*raves*- las cuales, junto con el consumo relacionado de la droga éxtasis, generó una polémica considerable (y pánico moral) de principios a mediados de los noventa en Reino Unido.

El techno dio origen en Gran Bretaña al *UK garage*, al *jungle* o *hard step* y al *drum 'n' bass* (el bacalao en su versión española) centrados en la aceleración constante y la desmultiplicación de las posibilidades cibernéticas de fracción de nota hasta el milisegundo, lo cual crea habituales controversias entre la profesión médica sobre los posibles daños cerebrales de sus efectos (*Aphrodite* y *Ganja Kru*, como sus más significativos representantes). El *drum 'n' bass* fue denominado “jungle” pero sus



connotaciones racistas motivaron la sustitución del término. Estilo eclético, favorecido por los avances y el predominio de la tecnología digital del *sampleado*. Se nutriría de forma diversa del *funk*, el *techno*, la *jazz fusion*, el *house*, el *reggae* y el *hip-hop* (Shuker, 2005: 107).

Se consideraba a Inglaterra el hogar de la cultura del pop, su fosa séptica. El sonido europeo comenzó a ser dominante, y arrebataría la atención de los pioneros estadounidenses del *techno*. Bélgica, Alemania, y Países Bajos fueron otros ejemplos del reinado del *techno* en Europa. En Alemania, se festejó durante días la caída del muro de Berlín el 9 de noviembre de 1989 y los alemanes orientales estaban hábidos de sonidos tras décadas de privación sensorial: el *techno* fue el sonido de su liberación. Los clubes se establecieron sobre el hormigón del Berlín oriental. El estilo militar del *techno*, sonidos ensordecedores, en búnkeres de hormigón a los que nunca llegaba la luz del sol, aire tóxico, gente con máscaras de gas, ropa de trabajo y camuflaje; todo ello causaba la impresión de que el ritmo que entendían los alemanes era el de las marchas militares. El ascenso del *techno* en la *Love Parade* de la ciudad de Berlín en 1999 confirmó su supremacía.

El *hardcore* es la expresión de un *punk* mucho más visceral y primigenia, y encarna la auténtica ira de los jóvenes de clase obrera de principios de los 80. El sonido es más crudo de lo habitual, su actitud más violenta y crítica (el nuevo *heavy metal*, según la prensa de música de baile especializada), sus miembros visten de tejanos y cuero, lucen cortes de pelo militares e instan a sus *fans* a practicar una nueva forma de baile que pasaría a conocerse como *slang dancing*. El *hardcore* se utiliza más para indicar variantes extremas de una forma cultural. Algunas veces se abrevia a *hard*, música electrónica de muchos *beats* por minuto. Su estilo más generalizado en la música popular ha sido en relación con varias formas de música indie y alternativa. A finales de los noventa, la etiqueta se convirtió en un cliché, aunque todavía se usa ampliamente. “Intransigente” es la palabra que se utiliza a menudo para caracterizar a este subgénero. Originalmente más duro y más rápido que el *punk rock*, su ancestro directo, el *hardcore* tomó la música *punk* y aceleró los tempos al máximo. Si bien es un fenómeno internacional, su principal terreno de cultivo fue Estados Unidos: la zona de la bahía de San Francisco (los *Dead Kennedys*, *Black Flag*, los *Circle Jerks* y en Washington DC (*Minor Threat*, los *Bad Brains*). El *hardcore* británico y los grupos *post-punk* destacaron por sus estructuras percusivas y de

melodías mínimas. En política el *hardcore* era más bien de izquierdas, aunque enredado en una maraña de contradicciones, como su oposición al sexismo y el racismo, pero sus intérpretes, eran blancos y hombres. Casi todos los primeros grupos de *hardcore* estaban en sellos pequeños independientes. Buen número de grupos alternativos tenían sus raíces en él, antes de ampliar el ámbito de su música y fichar por sellos de grandes compañías; por ejemplo, *Hüsker Dü*, *X*, los *Replacements*. Algunas escenas locales alternativas se establecieron alrededor de los músicos *hardcore* y sus *fans*, de forma destacada la subcultura *Straightedge* en Washington D.C. (Shuker, 2005: 163-164). Debemos especificar el concepto de escena (*scene*) como empleamos en la presente investigación y recurriremos a la argumentación que explicita Shuker (ibídem: 195):

Las historias de la música popular se referirán a menudo a zonas geográficas concretas, habitualmente ciudades o regiones, para identificarlas en un momento concreto de su historia con un sonido; por ejemplo el blues de Chicago [...] Implica una gama de actividades, vagamente centradas en torno y asignadas a un estilo concreto de música y a sus intérpretes relacionados.

Precisamente, la música popular cumple un papel importante en la creación de una identidad de comunidad en las conexiones entre música y localismo, especialmente en las escenas y subculturas locales. En el ámbito de una nación, la identidad es parte de las políticas culturales dirigidas a promover la música producida localmente, y la relación de géneros concretos y escenarios nacionales (por ejemplo, la salsa y el Caribe). Algunos de los más destacados representantes del *hardcore* son *The Prodigy*, *Black Flag* o *D.O.A.* Según Blánquez et al. (2004), este subgénero del género básico pop de los 80 y 90 se vertebraría (convirtiéndose, por tanto, en género básico) en *ska-core*, *post-hardcore*, *hardcore melódico*, *emocore*, *hardcore de nueva escuela*, *metalcore*, *noisecore*, etc.

El *trance* o *house progresivo*, que debe su origen a los difusos ecos de la psicodelia, insiste en las posibilidades hipnóticas de la programación de ritmos (Sven Väth es su principal representante). El término *trance* se había utilizado previamente en los círculos estadounidenses para referirse al *house* minimal repetitivo. Se consideraba la forma más aceptable del *techno* que jamás se hubiere ideado, la esencia de las pistas de baile de un lado a otro del planeta, una involución del sonido *techno* que parecía estar fuera de control.

El *ambient* o *chill-out* fue considerado como una ciencia musical abstracta o *hip hop* abstracto (para el estudio de la cultura *hip hop*, véase Blánquez et al., 2002: 165-198), y que surgiría debido al descanso solicitado por los habituales de las pistas de baile. Es una música climática, relajada, atmosférica y evocadora que incide en la profundidad y los espacios abiertos, basada en la superposición de sonidos y capas sintéticas. Es una derivación de la música *dance* hacia una versión hogareña pensada más para escuchar relajadamente que para bailar, conocida como IDM (*Intelligent Dance Music*). El término “hilo musical” o “musak” es utilizado para esa música funcional o de fondo a la que estamos expuestos en nuestra vida cotidiana, aunque rara vez la sentimos de manera consciente. Se utiliza en un intento deliberado de influir o manipular los patrones de compra de los visitantes de un supermercado, los hábitos de comer de los clientes de un restaurante, etc. El hilo musical también se usa como música de fondo en lugares como los vestíbulos de un aeropuerto, las salas de espera de los médicos y los ascensores para tranquilizar el humor de la gente en tales espacios públicos, y parecidamente en los lugares de trabajo para aumentar la satisfacción y el rendimiento del trabajador. La música funcional ha sido muy importante desde el punto de vista económico: la *Muzak Corporation*, la mayor de las empresas de música programada, ingresó más de cincuenta millones de dólares en 1990 cuando tenía 96 franquicias que proporcionaban “música programada” a 135 mil negocios en 16 países. Tales compañías pagaron unas sumas enormes para adquirir el *copyright* de las canciones, ponerles arreglos nuevos, y perfilar y rastrear el comportamiento de varios grupos de consumidores. Mixmaster Morris (“Pienso luego *ambienteo*”), el cual sugería la superioridad intelectual de esta música introspectiva, fue uno de sus más destacados representantes; si bien, su inventor indiscutible fue Brian Eno, quien acuñó el término *ambient*, exploración ambiental, y la definió como “tan ignota como interesante” (Broughton y Brewster, 2007: 64). Los productores re conectaron con las misiones de los músicos clásicos experimentales: Steve Reich, Karlheinz Stockhausen, Philipp Glass y John Cage. También rescataron elementos de la naturaleza, recogiendo la tradición de la *new age* con grabaciones de ballenas, campanadas o el canto de los pájaros, además de utilizar *samples* étnicos, escalas musicales orientales, gamalans (orquesta de Indonesia) y *didgeridús* (trompeta natural, de forma recta, sin la boquilla) utilizada por los aborígenes del norte de Australia.

El *acid house* es considerado una revolución cultural como respuesta a los cambios que aplicaría Margaret Thatcher en Gran Bretaña. Su ideología liberal y su culto por el individualismo coadyuvaron a la gestación de una era definitoria de la historia social británica. Cuando Thatcher afirmó que la sociedad no existe, miles de personas crearon una comunidad nocturna. Las *raves* (versión idealizada de las noches de clubes; no existía una sala construida a propósito, sino que habría que crearla en algún lugar distinto) enfatizaban el ideal extático del *acid house*: la gente estaba por encima de todo. El *acid house* fue rápidamente el término que abarcaría el *house*, el *techno* e incluso los temas del denominado “sonido balear”. Estaba relacionado con una “cultura sonriente” (en la portada de revistas aparecían caras amarillas que tangencialmente tenían que ver con el éxtasis, la droga del momento). El otro gran precursor fue la escena de las fiestas *rare groove* en almacenes. Fue un camino que seguir para una vida nocturna democrática y liberal: los almacenes no tenían políticas de puerta y cualquiera con unas pocas libras y un poco de marihuana era bienvenido. El *rare groove* proporcionaría las estructuras necesarias para organizar eventos *underground* masivos: espacios sin licencia, modernos equipos de sonido y mucha diversión. También sentó las bases de una red de comunicación efectiva, debido a que la audiencia de las emisiones piratas había crecido significativamente y las revistas escribían con seriedad acerca de los clubes, los DJ, y la música de baile. Gracias al *rare groove*, las revistas de la época como *i-D* y *The Face* dejaban constancia de que el centro de atención de la vida londinense era la cultura de los clubes. El *acid house* fue dirigido por los *hooligans* de la clase obrera vestidos con ropa deportiva, expresión directa de sus gustos despreocupados por la música y la moda; y no tenía una filosofía definida, pero todo lo que lo rodeaba unió a la gente en comunidad o en una acción colectiva. Broughton y Brewster (2007: 156-157) afirman:

Fuera de la pista de baile, el *acid house* hizo por los británicos de a pie, lo que el disco *underground* había hecho por los gay afroamericanos veinticinco años antes. Les permitió experimentar el clímax y la diversión de bailar en un espacio donde todo el mundo vive el mismo momento, comparte la misma experiencia.

El *trip-hop* empezó a circular como término en la prensa musical del Reino Unido para referirse a un movimiento liderado por los intérpretes residentes en Bristol: *Massive Attack*, *Portishead* y *Tricky*. Hablamos de una música de baile con una combinación oscura y seductora de ritmos *hip-hop*, atmosféricas guitarras con reverberación y *samples*,

ganchos de *soul*, profundos grooves de bajo y melodías etéreas. El estilo se ha prodigado realmente durante varios años, de distintas maneras mutantes, todas ellas formas de un *hip-hop* ralentizado. (Shuker, 2005: 297).

Por último, en medio de esta revolución electrónica, hay grupos o artistas que encuadramos en el subgénero de pop reivindicativo o rock nostálgicos, que aún sobreviven a la avalancha de las máquinas, y que se caracterizan, primero, por la inclusión en sus textos musicales de elementos de crítica social y protesta política, de versiones personales de tipo filosófico y hasta religioso de lo que ocurre en el mundo; y, segundo, por la tendencia hacia la recuperación del *rock* enarbolando el sonido básico de bajo, guitarra y batería. A este subgénero pertenecen: *U2*, *Primal Scream*, *The Vibes*, *The Strokes*, *The Neptunes*, *The White Stripes*, *Simple Minds*, *Tearchop Explodes*, *Smiths*, *New Order*, *Long Ryders*, *Dream Syndicate*, *Violent Femmes*, etc.

Lloyd (1969: 377) vertebró el concepto de versiones en tres tipos: aquellas en las que hay modificaciones importantes con respecto al TO; las que se caracterizan por dominar sobre el resto sin tener por qué sufrir variaciones significativas; y, por último, aquellas versiones casi invariables con respecto a la original:

a) Some songs show good difference in words and tunes from one version to another; all are *variants*.

b) Some songs formerly circulated in a number of variants, but eventually one peculiarly acceptable version emerged – not necessarily close to the original – that dominated all the rest and caused them to wither; we may call such versions, *supervariants*.

c) Some songs survive in the singer's mouth more or less unchanged from the first laboriously handwritten or memorized version; these are *invariants*.<sup>39</sup>

Mención especial merece el denominado *indie* o pop independiente. Según Blánquez

---

<sup>39</sup> a) Algunas canciones muestran diferencias significativas en las palabras y melodías de una versión a otra; todas son “variantes”.

b) Algunas canciones circulaban antes con varias variantes, pero aparecía al final una versión especialmente aceptable –no necesariamente parecida al original– que dominaba sobre las demás y provocaba que éstas comenzaran a desaparecer; podríamos denominar a esas versiones, “supervariantes”.

c) Algunas canciones sobreviven en la boca del cantante sin modificación aparente desde la primera versión memorizada o escrita a mano laboriosamente; éstas son “invariantes”.

et al. (2004: 11-13), el adjetivo independiente indica alguna de las características que cualquier clase de arte debería perseguir a toda costa: la autonomía, el rechazo al canon establecido, la libertad para construir nuevos marcos en los que desarrollar formas de expresión todavía desconocidas:

Si existe un móvil detrás de lo que entendemos por *indie*, ése es el del inconformismo, la voluntad de hacer la vivencia del arte algo más personal y puro que el tradicional círculo mercantil de la industria del ocio y la cultura: la fabricación y el posterior consumo de la obra acabada. Quizá no pueda competir en ventas o presencia en el mercado con otros sectores de la música, pero precisamente por eso el *indie* ha acabado siendo una actitud (reflejada en tantos discos valiosos) extraordinariamente significativa para el día a día de tanta gente.

El pop independiente apuesta por la verdad, o por lo que su propia comunidad considera la verdad (2004: 12):

No significa esto que el *indie* se posicione conscientemente en contra del *mainstream*, sino que se presenta como una opción más sincera. [...] El *indie* es música nacida del deber moral, de la necesidad de expresarse aun a riesgo de molestar.

La validez de una propuesta se mide exclusivamente en función de sus valores estéticos, de su significado puntual en un momento concreto, en un contexto histórico y cultural bien delimitado. Los autores resaltan que artistas que se encuadran en el pop comercial o *mainstream* pueden ser etiquetados como artistas del denominado pop independiente *mainstream*, puesto que son bandas o solistas que se mueven en los márgenes, que aspiran a entrar en terrenos sonoros poco trillados, y que quizá se resignan a ser conocidos por las minorías hasta que el contexto les arrastra hacia la superficie (a partir de los 90 se empezó a hablar, con el advenimiento del *grunge*, de música alternativa). Algunos de sus destacados representantes son *Coldplay* y *Radiohead*. Por tanto, concluimos que el *indie* o pop independiente no es un subgénero del género básico pop de los 80 y 90, sino que son marcas estilísticas (como ocurre con el término *underground*) para aquella música, que perteneciente a cualquier subgénero del género básico pop de los 80 y 90 (aunque fundamentalmente al pop comercial), se reviste de “autenticidad”. No obstante, la excepción a esta conclusión la constituye el denominado

pop independiente británico, como mencionamos anteriormente, puesto que fue la historia de toda una generación y que acabaría teniendo repercusiones no sólo musicales, sino culturales y sociales; además, de él derivarían nuevas categorías subordinadas. A este respecto, también debemos destacar los denominados *indies*, pequeños sellos discográficos que son independientes de las grandes compañías (al menos en términos de adquisición y promoción de los intérpretes, grabación y promoción), aunque dependen de ellas para la distribución. Shuker (2005: 178) arguye:

Frecuentemente se considera que estos sellos son más flexibles e innovadores en cuanto al elenco de intérpretes. También se les ha relacionado con el surgimiento de géneros nuevos [...] Varias independientes adquirieron una importante cuota de mercado, como Motown en los sesenta; éstas se convirtieron en compañías medianas, situadas entre las majors y las independientes, y fueron objeto de absorción por sus rivales más importantes. En ocasiones, como ocurrió en la década de los cincuenta, los sellos independientes han sido asociados con la aparición de nuevos estilos musicales: *punk* británico, grunge...

*Figura 2. Primer nivel de abstracción del término POP:*

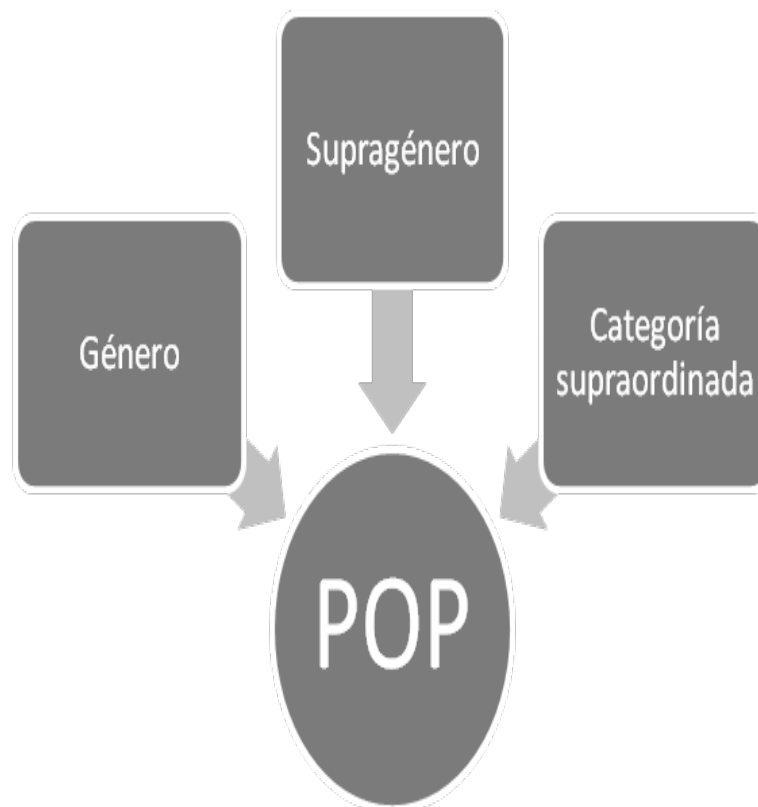




Figura 3. Segundo nivel de abstracción del término POP:



Figura 4. Ramas del GÉNERO BÁSICO POP de los 80 y 90:



Una vez analizado el contenido de las figuras que hemos elaborado, observamos que el género es considerado como música y como macrocategoría textual. En efecto, consideramos que ambas, la música y la letra, están imbricadas. Ante esta afirmación, cabría preguntarse ¿qué es primario: la música o la letra? Desde nuestro punto de vista, la respuesta sería difícil dado que sostenemos que existe una relación armónica entre ambas. Es la relación contenido-forma, en la que ninguno de los dos elementos es primordial por sí solo.

### **3.3. Finalidades comunicativas.**

La música popular siempre se ha considerado entretenimiento y el entretenimiento es evasión, lo que significa necesariamente la sustitución de una consideración más auténtica de las relaciones y la experiencia por el sentimentalismo y las palabras de cumplido (Gillett, 2003: 13). Los artistas la han utilizado como un medio para la expresión de sí mismos y sus compositores han orientado sus letras hacia situaciones específicas en vez de hacia generalizaciones amorfas; si bien, nos encontramos con textos musicales que intentan comunicar al receptor las más variadas experiencias: nos hablan de las penas y alegrías del amor, de fantasías no correspondidas, de noviazgos atormentados, de satisfacción narcisista o pérdida suicida, aliviadas tan sólo por frívolas y alegres y a veces muy cálidas canciones de moda o instrumentales abstractos (pop comercial o pop moderno).

Muchos textos musicales manifiestan los valores de la sociedad de consumo: nos hablan de la botella de Coca Cola, o convierten la bandera norteamericana en un ítem; es lo que se ha denominado arte pop (capítulo 2, epígrafe 2.2.). Andy Warhol dibujó una lata de sopas Campbell y la multiplicó hasta la saciedad. Luego haría lo mismo con el rostro de Marilyn Monroe o con otros destacados modelos sociales de su tiempo. El color era lo único que cambiaba. Y todas esas nuevas características acabarían dando forma a un tiempo y un espacio en el que el ser humano crearía arte partiendo de su entorno más cotidiano, o yendo más allá de él, pero con unas bases estables tomadas de sí mismo y de su proyección en lo que le rodeaba (Sierra i Fabra, 2003: 78).

En los distintos subgéneros del género básico pop de los 80 y 90 enmarcados en el término amplio de música disco, se observan distintas repercusiones como consecuencia

de la valoración de los sujetos que bailan. Las estructuras no verbales e irracionales del baile se consideran más importantes en las estructuras sociales poco culturizadas. Los grupos para los que el baile desempeña un papel importante en las sociedades culturizadas son o bien marginales o, de algún modo, sospechosos; lo cual ayuda a explicar algunos de los preceptos de la teoría de la subcultura (a finales de los ochenta, la subcultura se había convertido en historia; su resonancia entre los que valoraban las autenticidades del pasado la convirtió en una útil herramienta de comercialización), según la cual las culturas juveniles constituyen agrupaciones tribales identificables por determinados factores que definen su estilo, ya sea en la forma de vestir, o en el tipo de música (Gilbert y Pearson, 2003: 49). Algo desconcertante puede volverse coherente: este rasgo define el concepto de bricolaje. Los objetos simbólicos (la música, el lenguaje, el vestido, la apariencia) forman un sistema unificado de signos en el que los materiales prestados reflejan y expresan aspectos del grupo subcultural. En nuestra opinión, es un fenómeno intertextual de la música popular que entra en acción en lugares como el hogar, la escuela o el lugar de trabajo.

En el contenido de los diferentes textos musicales, podemos encontrarnos con un amor hecho de deseo, pesar e infelicidad, pero también aparece cierto tipo de relación extenuada e idílica con la naturaleza, unos pocos vocablos con valor fuertemente simbólico: mar, luna, sol, agua, flores, etc. Todo ello manipulado de acuerdo con una regla bien clara: permanecer en la superficie del *homo sapiens* o actuar sobre su inconsciente, pero sin proponerle jamás algo para entender o pensar. Se identifican rasgos de herencia romántico-burguesa (el narcisismo masoquista derivado del Tristán wagneriano, por ejemplo), así como la aparición de fantasías oníricas, instintos regresivo-exhibicionistas, cosmopolitismo amoroso (Cámara de Landa, 2003: 287).

El uso de la música pop en la publicidad es un recurso muy poderoso que intenta transmitir los más variados significados: aspiración, realización personal, el deseo de sé lo que quieras ser, juventud, libertad; en una palabra: autenticidad (Cook, 2001). Según Frith (1996: 168-170):

Pop music is a field where language is especially socially symbolic, and typically low in communicative function, high on the phatic and self-expressive. In other words, the use of language in pop songs (texto musical pop, propiamente dicho) has as much to do

with establishing the communicative situation as with communicating, and more to do with articulating a feeling than explaining it.

All songs (en relación con el texto musical) are implied narratives. They have a central character, the singer; a character with an attitude, in a situation, talking to someone (if only to herself). That is one reason why songs aren't poems. The only way they can be introspective is if the I in the song is a fiction, and the lyric is about introspection. 'Song', in this respect, 'is theatre'. The language of song, like the language of drama, is not a literary language; it embraces the idioms and rhythms of every day speech while looking for ways of enriching that language... Song, like drama, is about the invention of characters and stories; people -not issues, arguments, slogans, abstractions or soul-searching- are at its centre. And because people do not live in a vacuum, song, like drama, is at home in the public arena.<sup>40</sup>

Frith arguye, por tanto, que los textos musicales no son poesía, sino teatro, aunque deja una puerta abierta cuando señala: "The only way they can be introspective is if the I in the song (en relación con el texto musical) is a fiction, and the lyric is about introspection"<sup>41</sup>. De hecho, la mayoría de los textos musicales no son precisamente biográficos, puesto que, como argüimos en el capítulo 2, epígrafe 2.2., la creación musical es un proceso notablemente colectivizado (intervienen actantes como el productor, los denominados *songwriters*, que componen textos musicales para diversos artistas, etc.), es decir, el artista principal y lazo de unión entre el texto musical y los receptores es relegado en notables ocasiones a un segundo término. Al respecto de nuestra elección del término artista, en lugar de cantante, Shuker (2005: 36) arguye:

---

<sup>40</sup> La música pop es un campo en el que el lenguaje es socialmente simbólico y en el que existe un predominio de la función fática y expresiva, si bien es poco comunicativo. En otras palabras, el uso del lenguaje en las canciones pop (texto musical pop, propiamente dicho) tiene que ver con establecer la situación comunicativa, así como con la comunicación, y más con articular un sentimiento que con explicarlo.

Todas las canciones (entiéndase textos musicales) son otra forma de narración. Tienen un protagonista, el cantante; un personaje con una actitud, en una situación, hablando con alguien (o únicamente con sí mismo). Esa es una de las razones por las que las canciones no son poemas. La única forma de que puedan ser introspectivas es si el yo en la canción es ficticio, y la cualidad introspectiva sirve de inspiración lírica. La "canción", en este sentido, "es teatro". El lenguaje de la canción, como el del drama, no es un lenguaje literario; abarca los modismos y ritmos del lenguaje coloquial mientras busca formas de enriquecer ese lenguaje... La canción, como el drama, trata de la invención de personajes e historias; las personas (no temas, argumentos, eslóganes, abstracciones ni exámenes de conciencia) son las que centran la atención; y puesto que las personas no viven en un vacío, la canción, como el drama, encuentra su lugar ideal entre el público.

<sup>41</sup> "La única forma de que puedan ser introspectivas es si el yo en la canción es ficticio y la cualidad introspectiva sirve de inspiración lírica".

Es básico para la obra de los musicólogos, que identifican a los autores de música popular como productores de “arte”, que amplían la forma cultural y, en el proceso, retan a sus oyentes. La autoría se ha atribuido principalmente a los intérpretes individuales, en especial a los cantautores, aunque también se ha concedido a los productores, directores de vídeos musicales, compositores y DJs.

Desde principios del siglo XIX se hablaba de *songmakers*, que enfatiza el carácter artesanal en la elaboración del texto musical, y no de *songwriters*. Una de las principales diferencias de los primeros era su anonimato y su visión sobre los relatos y vicisitudes de de la época (Lloyd, 1969: 324-368):

Consolation, a most powerful element of rustic lyrics, was giving way to exposition, complaint, exhortation even. In a short time, the first concern of the song-makers was no longer to create a stylized landscape as a backcloth for some emotional fantasy; rather it was to set out the facts of working men’s lives in all their nudity and to appeal that something be done to set wrongs right. Often the songs gained poignancy through the use of local dialect and occupational slang.

The standard themes became concerned with hard conditions, tragic events, disasters, strikes, evictions, the fight for something better. [...] Whether we call their creations folk song or something else (but what else?), hardly matters. The main thing is that the songs are made and sung by men who are identical with their audience in standing, in occupation, in attitude to life, and in daily experience.<sup>42</sup>

Shuker (2005: 140) coincide con Frith al señalar que, “a través de las canciones (en relación con el texto musical), la música popular ofrece a los músicos y oyentes un tipo de narrativa de ficción”. Sin embargo, Frith soslaya el hecho de que los textos musicales, como mostraremos y argumentaremos en el capítulo 4 de la presente tesis, poseen características formales, como la rima o la división en estrofas, que son inherentes al

---

<sup>42</sup> El consuelo, un elemento muy poderoso de las letras rústicas, daba paso a la exposición, la queja, incluso a la exhortación. En un corto espacio de tiempo, la preocupación principal de los creadores de la canción ya no era crear un paisaje estilizado como telón de fondo para alguna fantasía emocional, sino presentar cómo eran las vidas de los trabajadores con todo lujo de detalles y exigir así un cambio para arreglar las injusticias. Las canciones solían ganar en intensidad mediante el uso del dialecto local y el argot laboral. Los temas habituales eran las duras condiciones, los sucesos trágicos, los desastres, las huelgas, los desahucios, la lucha por un futuro mejor. [...] El hecho de denominar a las creaciones canción folk o cualquier otra cosa (pero ¿qué si no?) no parece importar. Lo principal es que las canciones sean hechas y cantadas por personas que coincidan en posición social, profesión, en actitud hacia la vida y en experiencias cotidianas con su audiencia.

lenguaje poético. No obstante, coincidimos con Frith en los elementos pragmáticos y lingüísticos que señala en su cita; tales como la temática de los textos musicales o los usos gramaticales (*the idioms and rhythms of every day speech*) que forman parte consustancial de las vivencias y del lenguaje del ser humano. Lloyd (1969: 143) ya ofrecía una visión que, en nuestra opinión, está a caballo entre las opiniones antes explicitadas y nuestra consideración del texto musical como poesía cantada. El autor habla de “narrativa cantada” en su argumentación de cómo la balada, que constituye parte del legado popular anglosajón, ha florecido en Gran Bretaña. Como un nudo en medio de una cuerda, desenmaraña su idea primigenia de la épica de la balada y sucumbe a sus características formales más modernas:

Finally, as feudal society gives way to capitalism, the epic spirit falters and yields to something less broadly heroic, something smaller and more lyrical; the ancient recitative melodies are replaced by song-tunes, the ‘solid block’ narrative is broken up into regular strophes.<sup>43</sup>

Lloyd (1969: 139) coincide con Frith (1996: 168) en las características narrativas del texto musical:

Most English songs are narrative in that, to say what they have to, they pose a situation (‘As I walked out on a May morning’) and provide a setting (‘down by a riverside’) for an encounter (‘ ‘twas there I met a bold fisherman come floating on the tide’).<sup>44</sup>

Lloyd (ibídem: 144) comenta, también, sobre heroicas hazañas en un mundo que nos es familiar y donde la fantasía y el misterio juegan al despite y donde la intención última es el disfrute (pop comercial, epígrafe 3.2.):

---

<sup>43</sup> Finalmente, en la medida en que la sociedad feudal da paso al capitalismo, el espíritu épico se tambalea y sucumbe a algo mucho menos heroico, algo más pequeño y más lírico; las antiguas melodías recitativas son reemplazadas por canciones melódicas, el “bloque sólido” narrativo se rompe para crear estrofas regulares.

<sup>44</sup> La mayor parte de las canciones en inglés son narrativas (o han de serlo) de tal modo que presentan una situación (“Caminando una mañana de mayo”) con un escenario (“bajé junto a una orilla”) y un encuentro (“ahí estaba yo con un valiente pescador que flotaba sobre la corriente”).

What was once a kind of narrative incantation becomes a complex tale in recitative form whose aim is to encourage and inspire, and finally the sung narrative becomes a romance with little more purpose than to divert and entertain (1969: 144).<sup>45</sup>

En el mundo pop, la importancia de la imagen es un hecho indiscutible, y más aún desde la década de los ochenta en la que el pop se convirtió en un entramado mediático industrial. La imagen, producto de la época o de la idiosincrasia cognitiva de cada artista, ha sido explotada hasta límites insospechados y transformada en un arma infalible de promoción.

En opinión de Bianciotto (2000: 41), la mujer, en un ámbito musical dependiente de decisiones masculinas, ha terminado encontrando en la explotación del sexo su imagen más promocional. Desde la prehistoria del *rock*, la mujer se ha situado en el gran escaparate de la seducción: guantes sensuales que vuelan al aire en el clímax de un estándar de *jazz*, prendas ajustadas que enfatizan el vértigo de unas formas anatómicas, recursos cosméticos, etc. Sostiene el autor:

Sólo la mujer que ha utilizado este lenguaje seductor ha progresado en el competitivo mercado del entretenimiento. Lo cual la ha convertido al mismo tiempo en víctima (de un juego impuesto desde fuera) y dominadora (de una audiencia que la ha venerado como icono sexual). Disfunciones: las mujeres que han respondido a otros perfiles físicos y estéticos han quedado casi automáticamente excluidas del mercado, con la única excepción de aquellas que han dispuesto de un talento artístico extraordinario, capaz de compensar cualquier déficit 'estructural'. [...] Aquí no hay apenas fronteras estilísticas: el soul, el funk, el pop (en relación con el subgénero pop comercial o moderno) y, por supuesto, el heavy metal han inundado históricamente el mercado del disco con portadas sustentadas en imágenes sexuales con protagonista femenina.

Estas portadas son conocidas bajo el término de *pin-up*, esto es, una foto de chica o chico atractivos y famosos. Y lo mismo ocurriría en el terreno de los *videoclips*, donde la mujer juega un papel de mero *atrezzo* escénico o bien de elemento provocador. Imágenes como las de *Girls on Film*, de *Duran Duran* (vetado por la *BBC* en los años ochenta), con

---

<sup>45</sup> Lo que fue una vez un conjuro narrativo se convierte en un complejo relato en forma recitativa cuyo objetivo es animar e inspirar, y, por último, la narrativa cantada se transforma en un romance con el único propósito de divertir y entretener.



diversos modelos en ropa interior y topless, reforzarían la concepción de un ideal de mujer íntimamente relacionado con la mera estimulación erótica. Sin embargo, la sociedad contemporánea ha aprendido a asimilar las mil caras hipotéticamente transgresoras del feminismo aplicado a la mercadotecnia sin que ello escandalice a nadie. Lo que es más, la voraz industria cinematográfica las ha asimilado como un punto más en sus minuciosos planes de promoción. Shuker (2005: 137-138) plantea un análisis de seis variables teniendo en cuenta la perspectiva feminista en los estudios de música popular: el análisis de artistas como Madonna, centro de atención de lecturas feministas; la relación de las chicas (y mujeres) con el fenómeno de *fans*, la cultura de las quinceañeras y la *MTV*; la representación de la mujer en los vídeos musicales y la naturaleza de la mirada (configurada normalmente como masculina) del espectador de dichos textos; estudios generales sobre la mujer en la industria musical, en especial las experiencias de mujeres músicos, que frecuentemente han luchado contra las estructuras y presunciones patriarcales y masculinas que las autoras feministas consideran como dominantes en buena parte de la música popular; el tratamiento de las mujeres dentro de la historia de la música popular, en especial la marginación de las intérpretes femeninas y su representación estereotipada; y, por último, la relación entre sexo, sexualidad y géneros concretos, sobre todo el *rock*, el *country* y la música disco.

Existe también una línea argumental de comportamientos más atrevidos que los consistentes en organizar orgías multitudinarias. Es el caso de la asimilación de posiciones de ambigüedad sexual, como las practicadas por artistas como la anteriormente mencionada Madonna o George Michael. Lloyd (1969: 320-31) recurre a la fantasía como punto de partida de este supuesto erotismo:

Some of the earliest songs of modern industry are of this kind. While spinning, weaving, metal-working and such remained at handicraft level, the rudimentary industrial songs were close in manner to the rural tradition, but by the opening years of the nineteenth century the language was becoming noticeably different from that of the old country song [...] The songs of the textile industry were the first to show this tendency to remarkable extent.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Algunas de las primeras canciones de la industria moderna son de ese tipo. Mientras se hilaba, se tejía, se trabajaba el metal, etc. a un nivel artesanal, las rudimentarias canciones industriales se asemejaban a la tradición rural, pero antes del siglo XIX el lenguaje iba cambiando completamente con respecto a la vieja canción *country* [...] Las canciones de la industria textil fueron las primeras en mostrar notablemente esta tendencia.

En el ámbito masculino, el hombre, en realidad, raramente ha estado en posición de utilizar su *sex-appeal* como clave determinante para su éxito comercial (excepto en el caso de los artistas orientados expresamente al público adolescente como, por ejemplo, los grupos *New Kids on the Block* en los ochenta o *Take That* y *Backstreet Boys* en los noventa), y destaca en ellos un materialismo sexual y desinterés manifiesto por toda noción del romanticismo. En los ochenta, Boy George utilizó con total desinhibición su imagen de juguete asexual andante, y llevaría a su grupo, *Culture Club*, hasta la cumbre de la popularidad. En su estética no había ningún componente de provocación directa, sino que su estampa provocaba más bien instintos maternales. O quizá sí albergaba un grado de transgresión: la propia de un artista pop que rechaza por completo el lenguaje del descaro sexual para abrazar una inquietante asepsia erótica (Bianciotto, 2000: 68).

En los ochenta, Madonna encarnaría a conciencia el estereotipo de boga en aquella época: una banalidad completa al servicio del progreso social y económico. Prueba de ello es el texto musical *Material Girl* (1985) en la que exhibe un materialismo a ultranza patente en estas dos estrofas:

Some boys kiss me, some boys hug me  
I think they're O.K.  
If they don't give me proper credit  
I just walk away

'Cause we're living in a material world  
And I am a material girl  
You know that we are living in a material world  
And I am a material girl<sup>47</sup>

En su *videoclip Erotica* del año 1992, sus alusiones al sadomasoquismo y sus fantasiosos *collages* en los que aparece un sospechoso grupo de amigos de la cantante (entre ellos, Naomi Campbell) marcarían una cota en cuanto a lenguaje sexual explícito.

---

<sup>47</sup> Algunos chicos me besan / Algunos chicos me abrazan/ Creo que están bien / Si no me ofrecen confianza/ Simplemente me largo/ Porque vivimos en un mundo materialista/ Y soy una chica materialista/ Sabéis que vivimos en un mundo materialista/ Y soy una chica materialista. [traducción propia]

Por otra parte, uno de los hallazgos de la cantante es asociar dos elementos delicados: el sexo y la religión. Sus modelos de ropa interior sumados a la exposición de un crucifijo alertarían incluso a diversos sectores eclesiásticos en los años ochenta, y *videoclips* como el de *Like A Prayer* (con un Jesucristo negro y deseable) levantarían ampollas. “Si bien, el gran capital de Madonna es abanderar un post-feminismo activo basado en la no renuncia de las armas físicas sin por ello claudicar directamente ante los dictados masculinos”, aseveración de Bianciotto (2000:180) con la que estamos de acuerdo. Llegados a este punto cobra especial relevancia, en nuestra opinión, el concepto de hegemonía (ideológica o cultural), término empleado para examinar de qué manera las letras de las canciones y los vídeos musicales sostienen conceptos dominantes de sexo, sexualidad y etnicidad para investigar el desafío cultural simbólico que presentan las subculturas juveniles frente a la sociedad dominante y mayoritaria; y, sobre todo, para analizar el dominio internacional anglo-americano de la industria musical y sus estilos.

Visiones divergentes en relación con el mundo del sexo y el erotismo podemos hallar en textos musicales como el de *Jane’s Addiction, Ted, just admit it...* (1988), en el que se puede inferir una lectura un tanto apocalíptica del mundo del erotismo.

The TV’s got them images  
TV’s got them all  
It’s not shocking  
Every half and hour  
Someone’s captured and  
The cop moves them along  
It’s just like the show before  
The news is  
Just another show  
With sex and violence  
Sex is violent<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> La televisión ha captado sus imágenes/ La televisión las ha conseguido/ No es sorprendente/ Cada media hora/ Alguien es capturado y/ La poli se lo lleva/ Es como la serie anterior/ Las noticias son/ Simplemente otra serie/ Con sexo y violencia/ El sexo es violento. [traducción propia]

Sharleen Spiteri, vocalista de *Texas*, va más allá al aseverar que el sexo ha muerto y sólo queda ansiar el consuelo de los amigos. “Un nuevo paso que ilustra el menguante papel del sexo en la sociedad post-Sida de los años ochenta”, añade Bianciotto (2000: 157). En el texto musical *I Don't Want A Lover* (1989) se puede inferir esa visión del sexo.

I don't want a lover  
I just need a friend  
I know you don't love me no more  
I knew this day it would come  
Even when it cuts so deep  
It's true I still want you  
But the harder I try  
The more I seem to lose<sup>49</sup>

Ya en los noventa, Victoria, Geri, Emma, Mel B y Mel C, más conocidas como las *Spice Girls*, difundirían un ideario de feminismo párvulo y lineal, con el grito *Girl Power!* como eslogan clave de su campaña concienciadora (Bianciotto, 2000: 190).

Sin embargo, bajo su envoltorio simplista, Spice Girls ofrecieron a su púber audiencia rotundos mensajes sobre emancipación femenina e hipotética independencia respecto a los cánones impuestos por los hombres. A diferencia de formaciones femeninas como Eternal, En Vogue o TLC, Spice Girls no primaban la seducción por encima de cualquier otro elemento expresivo, ni se esforzaban por atraer a cualquier precio la atención del público masculino. Un estimable paso adelante, aunque esa posición airada respecto a las habituales relaciones de fuerza hombre-mujer no venía acompañada de otros gestos igualitarios, y su reafirmación femenina reposaba a menudo en una rentable agresividad hacia el sector masculino. Sus vídeos, sus canciones y su actitud en las actuaciones eran lustrosas exhibiciones de un doble lenguaje: cómplice para ellas; provocador para ellos.

---

<sup>49</sup> No quiero un amante/ Sólo necesito un amigo/ Sé que ya no me amas / Sabía que este día llegaría/ Incluso aunque me duela/ Es verdad que te sigo queriendo/ Pero cuanto más lo intento/ Más parezco perder.  
[traducción propia]

Con el texto musical *Wannabe* (1996), se acabarían los tiempos de aguardar pasivamente la llegada del príncipe azul y de claudicar ante los deseos masculinos. A partir de entonces, la mujer pondría las reglas y no perdería el tiempo con retóricas sentimentales: que pase lo que tenga que pasar, y rápido.

If you want my future forget my past  
If you gonna get with me better make it fast  
Now don't go wasting my precious time  
Get your act together we could be just fine<sup>50</sup>

Coincidimos con Viñuela Suárez (Dossiers Feministes 7, 2004) en que ya hemos llegado al siglo XXI con una ideología del romance deconstruida debido a la influencia de la imagen, como ya hemos comentado, y a las letras de los textos musicales. A este respecto, señala la autora (2004: 24):

Esta actitud crítica corre paralela a un trabajo de introspección de la subjetividad femenina que aporta alternativas para las mujeres una vez que la ideología del romance deja de ser la única opción. Las mujeres que escuchen estas canciones tienen la oportunidad de identificarse con los modelos que les ofrecen las propias mujeres músicas, pero también pueden aplicar a sus circunstancias particulares los mensajes que les llegan desde las canciones. En estas letras se afirma la posibilidad de una identidad femenina nueva que ya no depende de su subordinación a un hombre, se afirma la capacidad de acción de las mujeres y se las anima a seguir su propio camino.

Martín Alegre (2004: 83-84) se pregunta sobre cuál sería el papel preponderante a principios del s. XXI de las artistas femeninas, y sostenemos que la autora da la respuesta a su dilema en el siguiente razonamiento:

Hasta mediados de los años 90 se puede decir que la estrella del pop-rock femenino dependía de la aceptación del público masculino para triunfar, pero fenómenos como el girl power popularizado por las ultra-comerciales Spice Girls o el más minoritario riot gir' de las bandas de rock norteamericanas compuestas por aguerridas músicos feministas han supuesto un cambio de dirección, al demostrar que el numeroso público

---

<sup>50</sup> Si quieres mi futuro, olvida mi pasado / Si me quieres, dímelo/ Pero no me hagas perder mi valioso tiempo/ Si te portas bien, todo irá genial.[traducción propia]

femenino que sigue a artistas como las mencionadas tiene mucho que decir respecto a la consolidación de las carreras musicales de las mujeres.

A finales de los noventa, Christina Aguilera, artista orientada a un público adolescente como sucede con su rival Britney Spears, nos habla de la sexualidad adolescente, y de una mujer domadora de deseos masculinos y propios: “la sexualidad es una fiera que conviene amaestrar según las lecciones que un día nos dieron nuestras madres” (Bianciotto, 2000: 133); lo cual resulta abiertamente chocante con la imagen de inequívoca insinuación sexual que explota Aguilera en sus *videoclips* y sesiones fotográficas. Su texto musical *Genie In A Bottle* (1999) es un ejemplo de esta actitud de la artista.

If you wanna be with me  
Baby there´s a price to pay  
I´m a genie in a bottle  
You gotta rub me the right way  
If you wanna be with me  
I can make your wish come true  
You gotta make a big impression  
I gotta like what you do<sup>51</sup>

La música popular juega un papel fundamental en la creación de identidades presentes en la sociedad del siglo XXI y que emanan del deseo de cambio sobre los arquetipos tradicionales. Por ello, otorgamos, en nuestra opinión, un papel más que relevante a la difusión; y, sin duda, la música muestra la refutación del clásico argumento de la dicotomía “pasividad femenina” frente a “actividad masculina” dado que el consumo musical puede llegar a tener tanta significación sexual como su producción.

Lloyd (1969: 141) utiliza el ejemplo de la balada para señalar cómo el texto musical puede ser reformulado con el paso del tiempo y otorga un papel fundamental para su difusión al receptor:

---

<sup>51</sup> Si quieres estar conmigo/ Nene, has de pagar un precio/ Soy un genio en una botella/ Tienes que frotar correctamente/ Si quieres estar conmigo/ Puedo hacer realidad tu deseo/ Tienes que causar una gran impresión/ Me tiene que gustar lo que haces. [traducción propia]

Nowadays it is generally conceded that most of the ballads are made by individuals and subsequently re-shaped to some extent by the mass of people in the course of being handed on. That is, the collectivity enters not in their creation but in their diffusion.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> En la actualidad se reconoce que la mayoría de las baladas son creadas por personas, y después recreadas hasta cierto punto por la sociedad en el transcurso de los años. Es decir, la colectividad no interviene en su creación sino en su difusión.

## 4. Traducción del género básico pop de los 80 y 90.

### 4.1. Lenguaje poético y poesía cantada.

Partimos de la base de que, en nuestra opinión, existe una cierta simbiosis entre el lenguaje poético y lo que denominamos poesía cantada (textos musicales), si bien podemos encontrar matices diferenciadores. Uno de los ejemplos más ilustrativos para defender esa tesis está en el trabajo de Leonard Cohen (Toda Iglesia, 1984). En Cohen observamos al compositor y al cantante, al artista propiamente dicho, que se dirige a su audiencia y a la sociedad en general como ser humano, “un hombre que habla con los hombres”. Cohen utiliza el lenguaje, sus formas gramaticales, para crear impresiones paradójicas y así dotarlo de mayor vigorosidad: *On Hearing a Name Long Unspoken; On the Sickness of my Love; On the Power of Sound; On the Death of His Majesty*, esta coincidencias de estilo en sus construcciones gramaticales (uso repetitivo de la preposición inglesa *on* en los títulos) puede provocar reacciones inesperadas en el lector (ibídem: 71). Toda Iglesia (1992: 33-34) alude explícitamente a la diacronía y a la variedad lingüística presente en el lenguaje poético y cita vocablos ingleses como *smoke* (“darse cuenta de las intenciones del otro”) que en el siglo XVIII tenían significados que se apartan del uso normativo actual; por consiguiente, un traductor debe tener un mínimo conocimiento de la historia de la lengua para poder resolver con éxito problemas traslativos relacionados con los cambios semánticos producto de la evolución de la lengua. En cambio, sostenemos que las diferentes interpretaciones que realiza el receptor del lenguaje de las canciones (poesía cantada) del género básico pop de los 80 y 90 son consecuencia de procesos puramente semióticos (Peirce 1992-1998), y no de aspectos diacrónicos (el recorrido cronológico de la historia de la lengua y literatura inglesas).

Como argüimos al comienzo del párrafo anterior, el lenguaje poético y la poesía cantada están en cierta forma imbricados. En su estudio de la obra de Leonard Cohen, Toda Iglesia (1991: 326) atribuye implícitamente a ambos la existencia de un focotipotextual (capítulo 3, epígrafe 3.1.). En relación con el lenguaje poético, existe un aspecto introspectivo que deja entrever un objeto de reflexión en la producción literaria del autor y motivos por los que escribir. En lo concerniente a la poesía cantada, Toda



Iglesia (1991) explicita que a medida que el autor es consciente de que es cantante de sus propias canciones, su audiencia le insta a mostrar qué va a contar. Implícitamente otorga especial relevancia al foco tipotextual (capítulo 3, epígrafe 3.1.) del texto musical cuando arguye que el texto musical puede intervenir en la determinación del grado de atención que el público otorga a ciertos temas. Los estudiosos de la comunicación de masas denominan a este efecto *agenda-setting* o capacidad para el establecimiento de la agenda temática. Puede que los textos musicales no tengan éxito diciendo a la gente qué ha de pensar o sentir, pero sí tienen éxito diciendo a sus oyentes sobre qué han de pensar o sentir (Torrego Egido, 1999: 66).

En opinión de Torrego Egido (1999: 73), la simbiosis entre lo que él denomina lenguaje musical (poesía cantada) y el lenguaje poético es total: la palabra y la música se enlazan para dar origen a la canción (en relación con el texto musical) y ésta integra indisolublemente dos elementos: lo que se ha dado en llamar letra (la literatura) y la música. Estos dos componentes y su interacción dan lugar a una expresión artística dotada de una extraordinaria expresividad. Torrego Egido (ibídem: 76) arguye que el texto de las canciones puede enmarcarse dentro del lenguaje poético. No obstante, el autor se esfuerza por intentar diferenciar ambos términos, dado que no se pretende afirmar nada acerca de la calidad literaria de los versos de las canciones; simplemente se quiere manifestar que el lenguaje utilizado por la canción es diferente en su esencia del lenguaje común. Deberíamos preguntarnos qué entiende el autor por “lenguaje común”: si se refiere a las vivencias y al lenguaje del ser humano que traslucen gracias al texto musical, estamos en desacuerdo con esa diferenciación, y nos posicionamos, por tanto, en la línea de Frith (1996), explicitada en el capítulo 3 (epígrafe 3.3). Torrego Egido (1999: 73) intenta explicar su concepto de poesía pero incurre, desde nuestro punto de vista, en una pequeña contradicción dado que la simbiosis entre poesía cantada y el lenguaje poético antes mencionada se debilita con la siguiente afirmación del autor:

Hablamos de lenguaje poético al referirnos al elemento no musical de las canciones. Preferimos esta denominación, lenguaje poético, a la de poesía, para permitir la diferenciación de dos artes diferentes, de dos formas de expresión culturales con características propias, aunque opinamos que las coincidencias entre canción y poesía son sustanciales

Otro elemento que el lenguaje poético y la poesía cantada tienen en común reside en el hecho de que ambas sirven de “refugio de uno mismo” y es utilizado como elemento de seducción ante el receptor (Toda Iglesia, 1991: 329), si bien la relación entre emisor y destinatario parece ser mucho más directa en el caso de la poesía cantada (el concepto genocanción, epígrafe 4.2). En el discurso poético, el lenguaje se presenta bajo el aspecto de una polisemia abierta, por la que las palabras comparecen con múltiples e imprevisibles distorsiones de su significado (Lvóvskaya, 1997). La poesía puede ser presentada como la lengua de los sentidos: al mismo tiempo que expresa la vida del espíritu, afirma la vida del organismo, del cuerpo (Torrego Egido, 1999: 78-79). Sostiene el autor:

El discurso poético tiene una función de sublimación. Hay siempre algo desmesurado en un poema; desmesurado porque la poesía escapa a todas las imposiciones que no sean las que están inscritas en el material y en las reglas que la constituyen.

La poesía cantada, por el contrario, es un producto resultante del cruce entre la cultura oral y la cultura escrita. Es una de las múltiples manifestaciones en las que se ve que la oralidad y la cultura escrita siguen estando entrelazadas en nuestra sociedad. Entre ellas hay una relación de tensión creativa recíproca, aunque, históricamente, las sociedades con cultura escrita han surgido de la tradición oral y, en una perspectiva individual, la cultura escrita parece superpuesta a una oralidad en la que nacimos y que aún gobierna parte de las interacciones normales de la vida cotidiana (Torrego Egido, 1999).

#### **4.2. Sobre la traducibilidad del discurso poético.**

¿Qué es y cómo funciona la música? ¿Cuál es la naturaleza de los efectos de la música y cómo se logran éstos? Desde las más antiguas escuelas filosóficas, la mayoría de los intentos de dar respuesta a estas preguntas se preocupan por el problema de distinguir dos clases de efectos posibles en la música, así como de representarlos. Por una parte, la música interpretada en tanto poseedora o creadora de significados. Algunos esfuerzos por comprender el funcionamiento de la música teorizan sobre sus efectos únicamente desde la perspectiva del significado; se preguntan cuál es el significado de determinada pieza musical para una determinada persona en un determinado momento, y cómo se crea ese

significado. Por otra parte, además de tener significados, la música puede considerarse como generadora de emociones que no se pueden explicar en términos de significado. En otras palabras, la música nos puede emocionar de formas que no dependen de nuestra comprensión de la manipulación de los conceptos verbales, o de nuestra capacidad de representar con precisión dichas experiencias por medio del lenguaje. Este aspecto no verbal de los efectos de la música es lo que la ha situado en una singular posición dentro del pensamiento occidental (Gilbert y Pearson, 2003: 85). En nuestra opinión, no sólo del pensamiento occidental, sino mas bien en el ámbito de todas las culturas por diferentes que sean. Por tanto, para abordar la traducibilidad del discurso poético necesitaremos de un repaso sobre algunas cuestiones teóricas en el ámbito lingüístico y traductológico.

Así, si ahora nos centramos en el concepto de significado, el análisis de éste, en opinión de Kristeva (1984: 86-87), es un proceso que podemos comprender en términos de dos componentes principales: lo semiótico (la emoción) y lo simbólico (el significado). Es sabido que, en los años 50 y 60 con el desarrollo de la lingüística (Saussure), se planteó la distinción entre significante y el significado en aplicación a los estudios lingüísticos. Saussure insistió especialmente en la arbitrariedad del signo lingüístico. El lenguaje es un sistema de valores interrelacionados en los que unos significantes, arbitrarios, están vinculados a unos significados, igualmente arbitrarios, para construir signos. La Lingüística acabaría formando parte de una ciencia más general de los signos: semiología. (Saussure, 1987). Lvóvskaya (1997: 25), en aplicación a la traductología, distingue entre significado y sentido, y con respecto al primero arguye:

[...] como categoría lingüística, tiene naturaleza histórico social. Esto quiere decir que el significado de cualquier unidad lingüística siempre tendrá carácter objetivo para una comunidad sociocultural.

En esa cita, la autora alude implícitamente al concepto de significante saussuriano, el cual es distinto en cada lengua (*casa*, *house*, *Haus*). Sin embargo, con el desarrollo de la lingüística, ésta, en sus inicios, no se ocupó del problema de la relación existente entre significado y sentido (Lvóvskaya se refiere con el término sentido al sentido receptivo de un texto) debido a que los estudios semánticos, en el mejor de los casos, estaban en su fase inicial. La palabra sentido aplicada a la comunicación verbal parecía algo enigmática: todos comprendían lo que quiere decir y, sin embargo, tenían dificultades a la hora de

explicar la diferencia entre significado y sentido. Los diccionarios más prestigiosos interpretan hasta hoy en día estas dos palabras como sinónimos. Ambos son, pues, conceptos diferentes: el significado es una categoría lingüística y objetiva, por el contrario, el sentido es de naturaleza extralingüística y subjetiva (Lvóvskaya, *ibídem*: 4-5). En la siguiente cita de Catford (1965), el autor habla acerca de la traducción y el significado como categoría lingüística (según Lvóvskaya), puesto que el significado como categoría supraordinada (de la que derivan distintos tipos de significado: léxico, sintáctico, etc.) es universal:

Los significados, al igual que las formas gramaticales, pertenecen al sistema de cada lengua y en traducción no se puede hablar de transferencia de significados. Esta deducción, correcta de por sí, resulta insuficiente. El hecho de que los significados no se transfieran de una lengua a otra por ser elementos de una lengua concreta y por lo tanto de la cultura correspondiente, implica que no puede partir en traducción de la equivalencia semántica porque es lo mismo que partir de la equivalencia lingüística o forma. Se necesitan otros criterios de equivalencia que no sean lingüísticos, sino comunicativos.

Lvóvskaya defiende que la única equivalencia válida en traducción es la comunicativa (para conseguirla es necesario a veces recurrir en el TM a un contenido semántico distinto al del TO). A la luz de la teoría comunicativa, la equivalencia de dos textos siempre será dinámica y relativa, porque la situación comunicativa que determina en última instancia el sentido del texto es irrepetible, dada la interacción de dos factores que nunca dejan de ser relevantes. La equivalencia comunicativa, según la académica, implica la máxima fidelidad posible a lo que la autora denomina “programa conceptual” del autor del TO y la aceptabilidad del TM en la cultura meta (Lvóvskaya, 1997: 44).

Cualquier tipo de significado tiene su referencia en la realidad, aunque ésta última sea imaginada. Una sucesión de enunciados que esté correctamente constituida desde el punto de vista de las normas lingüísticas, y lógicamente vinculada, tiene un significado pero no tiene sentido, o sea, no es un texto y no lo será mientras no esté relacionada con los factores relevantes de una situación comunicativa dada, lo que en otros momentos hemos citado como ocasión social de acuerdo con García Álvarez (2003). A diferencia del significado, el sentido es una categoría extralingüística y subjetiva dado que es el producto

del motivo y objetivo de la actividad comunicativa de una persona en una situación comunicativa dada. Será difícil encontrar dos personas que reaccionen de la misma manera ante la misma situación comunicativa. El carácter subjetivo del sentido, así como la falta de relación unívoca (one-to-one) entre el significado y el sentido del texto, no llevan, sin embargo, a la “non-communication” cuando el destinatario del texto posee los conocimientos extralingüísticos necesarios. Todo lo dicho permite deducir que entre el significado lingüístico y el sentido existe una relación parecida a la que se da entre las categorías filosóficas de forma y contenido (1997: 26-27). Al respecto, coincidimos con Lvóvskaya en la siguiente afirmación (ibídem: 29):

La falta de paralelismo entre significado y sentido del texto es tan sólo una de las manifestaciones del fenómeno universal de la no coincidencia entre forma y contenido que se da en todos los aspectos de la vida material y espiritual. Si la forma y la esencia de las cosas coincidieran, no sería necesaria la ciencia. [...] Si en la comunicación monolingüe el mismo sentido puede ser expresado mediante diferentes significados lingüísticos, en la traducción esta posibilidad no sólo aumenta, sino que se convierte a veces en necesidad debido a razones extralingüísticas y también lingüísticas, concebidas a través del prisma de la cultura, o sea, debido a razones cognitivo-culturales, puesto que la lengua es una de las manifestaciones más fuertes de la cultura. Cabe recordar en esta relación las palabras de Unamuno: “*Mientras un pueblo hable en español, pensará y sentirá en español también*”.

Reviste interés la conclusión de la autora sobre que:

La comunicación bilingüe, al igual que la monolingüe, empieza y termina por el sentido, lo que demuestra una vez más nuestro planteamiento de que a los recursos lingüísticos, cuya interacción arroja el significado del texto, les corresponde el papel de forma de la expresión del sentido y también de uno de los elementos de la actividad (los demás instrumentos son los diferentes saberes extralingüísticos).

En música, el analista no dispone solamente de un corpus de piezas grabadas, sino también de descripciones de instrumentos, de grabaciones sobre las maneras de tocarlos, de datos sobre las condiciones de ejecución, de comentarios diversos (aunque sean solamente los títulos de las obras) que son como índices directos o indirectos sobre la

estructura del código (Molino, 1999: 2). En todo sistema semiótico, existe una relación entre código y mensaje, o bien en sentido inverso.

Partiendo de una perspectiva que va del código al mensaje, se dispone, pues, de un modelo sintético, el cual parte de los elementos más abstractos y los más generales para llegar a los mensajes concretos. Desde este punto de vista, la gramática de una lengua, formulada sintéticamente, aparece como una especie de máquina capaz de engendrar sólo las frases admitidas, o bien construidas, o gramaticales, en esta lengua. Molino (ibídem: 2) arguye:

A simple vista, el modelo sintético no aporta nada nuevo; implica el modelo analítico, del cual nos da simplemente la imagen en espejo. Sirve solamente como prueba de validez del modelo analítico: permite verificar si aquél da una imagen fiel de los hechos, y, sobre todo, de probar su productividad. Si el modelo analítico es bueno, su transformación sintética engendrará mensajes que no figuraban en el corpus inicial (limitado por definición), pero que los sujetos reconocerán como igualmente bien formados.

Todo ello entronca con nuestra aseveración de que un texto musical es portador y generador de mensajes, que pueden diferir de los originales para los cuales el texto fue creado, dado que es la audiencia, es decir, el público destinatario quien se apropiará, en sentido metafórico, de la obra hasta tal punto que ésta pasará a formar parte de la banda sonora de algún momento de su vida. A este respecto, Torrego Egido (1999: 75) arguye implícitamente a la poesía cantada al explicitar que se trata de un lenguaje implicador: la música penetra por el oído y éste está estrechamente ligado con la vida emocional del hombre. El espacio auditivo tiene la capacidad para suscitar toda clase de emociones.

La música y la letra son dos sensaciones artísticas de una misma expresión textual: en nuestro caso el texto musical pop de los 80 y 90. Kayser (1981: 446) llama lenguaje de la canción (en relación con el texto musical, *liedhaftes Sprechen*) a aquella manifestación lírica que es la simple autoexpresión del estado de ánimo o de la interioridad anímica (no hay ninguna objetividad; todo es interioridad). En el dominio del lenguaje de la canción (el texto musical, género subjetivo; más el apóstrofe, género objetivo y subjetivo; y la sentencia o enunciación lírica, género objetivo, son las tres actitudes líricas entre la

realidad o asunto y el poeta), no parece haber diversas expresiones de la actitud fundamental: la fusión de lo subjetivo y de lo objetivo, la automanifestación de un estado de ánimo sólo es posible, evidentemente, por encima de un nivel determinado, aunque ciertamente la expresión de júbilo tenga que ser más viva que la del lamento (Kayser, 1981: 451). El apóstrofe lírico (*lyrisches Ansprechen*) es una actitud lírica más “dramática”: aquí no permanecen separadas y frente a frente las esferas anímica y objetiva, sino que actúan una sobre otra, se desarrollan en el encuentro, y la objetividad se transforma en un tú. La manifestación lírica se realiza en la excitación de este influjo recíproco. En cuanto a la sentencia, ésta aparece como forma de enunciación, es decir, la expresión del auténtico contenido de un proceso determinado, individual. En la historia de la lírica, esta forma se ha realizado como epigrama, en que la frase decisiva ocupa el lugar más destacado (ibídem: 454). La realidad exterior al poeta es la que inspira la composición.

En el proceso de la canción (en relación con el texto musical) no se desarrollan relaciones ni se establecen normas. Más bien se realiza aquí el proceso lírico en series sin subordinación ni estratificación, o acaso sea más acertado decir que se realiza en un movimiento circular. Todo gira y gravita en torno a aquel centro secreto del estado de ánimo. Por eso tampoco hay puntos cardinales desde los cuales se pueda penetrar en nuevas áreas y medirlas. Hay, en cambio, palabras-clave (*key-notes*), que no significan horizontalmente sino en profundidad, hacia el centro. Con frecuencia puede observarse cómo se repiten estas palabras-clave, pero con un contenido cada vez mayor. En el segundo *Nachtlied des Wanderers* de Goethe, cuando la palabra *Ruh* (paz) del segundo verso se repite al final, lo hace con un peso y una profundidad mucho más significativos, en una integración verdaderamente lírica (ibídem: 451-452):

Über allen Gipfeln  
Ist Ruh,  
In allen Wipfeln  
Spürest du  
Kaum einen Hauch;  
Die Vögelein schweigen im Walde.  
Warte nur, balde  
Ruhest du auch.

(Sobre todas las cumbres  
reina la paz,  
En toda la enramada  
apenas sentirás  
algún hálito leve.  
No turban las aves del bosque la quietud.  
Espera, muy en breve  
tendrás paz también tú).<sup>53</sup>

En el texto musical, puede no pasarse de una alineación o de un movimiento circular duraderos. Pero los textos musicales más perfectos son aquellos en que los que se llega a una unidad de conjunto. Kayser (ibídem: 454) añade:

Por otra parte, todas las canciones de Goethe dan testimonio de cómo el lenguaje de la canción se realiza en una forma sólidamente trabada. La riqueza y el rango de las canciones de Goethe se deben, en parte, a la plenitud de las formas interiores, que están vinculadas del modo más íntimo a la actitud de la canción.

Basada en la diferencia que establece Kristeva (1984: 86-87) entre genotexto (lo simbólico, es decir, el significado, y lo semiótico, esto es, la emoción) y el fenotexto (el lenguaje que sirve para comunicarse), Gilbert y Pearson (2003: 124) establecen la distinción entre lo que ellos llaman fenocanción y genocanción. La primera comprende todos los fenómenos, todos los rasgos pertenecientes a la estructura del lenguaje que se canta: las reglas del género, la forma codificada del melisma (grupo de notas sucesivas cantadas sobre una misma sílaba, a modo de adorno o floreo de la voz), el idiolecto del compositor, el estilo de la interpretación; todo lo que atañe a la actuación al servicio de la comunicación: representación, expresión; todo de lo que normalmente habla, que conforma la trama de los valores culturales (la cuestión de los gustos populares, las modas, los comentarios críticos), que adquiere importancia directamente en función de los pretextos ideológicos de una serie (subjetividad, expresividad, dramatismo, personalidad

---

<sup>53</sup> [La traducción al español que aportamos ha sido tomada literalmente.]



del artista).

La genocanción es el volumen de la voz que canta y habla, el espacio en el que los significados germinan “desde dentro del lenguaje y su propia materialidad”; y forma una interpretación, cuyo significado no tiene nada que ver con la comunicación. En nuestra opinión, la fenocanción vendría a ser la consideración primaria del texto musical; y la genocanción, la consideración primaria del artista.

La dificultad de la traducción musical o traducción de poesía cantada, también denominada traducción subordinada (en la que se incluye la traducción de la música; capítulo 4, epígrafe 4.3.) radica en conseguir verter en la lengua meta también el ritmo y la entonación del conjunto de signos lingüísticos, es decir, debemos adaptar o adecuar nuestro texto al receptor de la cultura meta. Por una parte podríamos considerar que adaptación o adecuación son términos sinónimos, y se hace necesaria su utilización cuando: a) los receptores del texto final no se corresponden con los receptores del texto de partida, aunque Koller (1979: 205) afirma que el *translatum* siempre se dirige a un grupo especial de receptores, que siempre difieren en aspectos paraculturales, diaculturales e idioculturales de aquellos que vinculan al receptor del TO; b) la traducción debe cumplir otra finalidad comunicativa que el texto de partida; c) la traducción modifica deliberadamente uno o varios aspectos del texto de partida. Sin embargo, desde el punto de vista semiótico, toda transformación de un texto es traducción.

Frith (1996: 158) sostiene:

Most contemporary popular music takes the form of song (en relación con el texto musical) -even acid house-, and most people if asked what a song ‘means’ refer to the words. In examining what the words do mean we can follow two obvious strategies, treating songs either as poems, literary objects which can be analyzed entirely separately from music, or as speech acts, words to be analyzed in performance.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> La mayor parte de la música popular contemporánea adopta la forma de canción (entiéndase texto musical), incluso el *acid house*, y la mayoría de la gente se refiere a las palabras cuando le preguntan lo que “significa” una canción. Al examinar lo que significan las palabras, podemos seguir dos estrategias obvias: tratar las canciones como poemas, objetos literarios que pueden ser analizados al margen de la música, o como actos de habla, palabras que se analizarán en la actuación.

Nosotros nos decantamos por la segunda estrategia; es decir, tratar el texto musical como actos de habla en un acto de comunicación concreto (*performance*), pero respetando las características propias del discurso poético. Consideramos muy acertada la siguiente apreciación del autor (1996: 181), puesto que el texto musical y el poema no son lo mismo:

Good song lyrics are not good poems because they don't need to be: poems 'score' the performance or reading of the verse in the words themselves, words which are chosen in part because of the way they lead us on, metrically and rhythmically, by their arrangement on the page (a poem is designed to be read, even if in an out-loud performance, and such reading directions are just as much an aspect of 'free' as of formally structured verse forms). Lyrics, by contrast, are 'scored' by the music itself.<sup>55</sup>

Martínez Solaesa y Naranjo Lorenzo (2004: 124) arguyen que hay un parentesco entre texto y música. En efecto, el texto tiene su propio ritmo característico de la lengua en que está escrito. Si comparamos, por ejemplo, el idioma inglés con el castellano, nos encontraremos enormes diferencias, no sólo en el número de sílabas de cada vocablo, sino también en su organización rítmica interna, que tanto delata al que habla un idioma extranjero. Por otra parte, la música tiene sus propias leyes rítmicas derivadas del compás y de otros factores. Es imprescindible coordinar ambos sistemas para conseguir un resultado unitario. El ritmo, en opinión de Torrego Egido (1999: 76-81), es la cualidad esencialmente distintiva de la poesía sobre la literatura de otro tipo; en la poesía el ritmo es determinante dado que se trata de un ritmo del lenguaje que puede extenderse a un componente rítmico ligado al cuerpo, al movimiento de un niño, por ejemplo. Dado que la literatura tiende inicialmente hacia el canto, manifestación que acentúa su diferencia con el lenguaje coloquial, el texto se apoya entonces en la melodía y se convierte en canción, en la que música y palabra se funden en el ritmo. Desde la Edad Media, la canción ha servido para que el verso se manifestase desde su origen en módulos de un marcado sentido rítmico y la estructura de las melodías ha favorecido la disposición estrófica de una

---

<sup>55</sup> La lírica de las buenas canciones no constiuyen buenos poemas porque no necesitan serlo: los poemas "logran" la ejecución o lectura del verso sólo con las palabras, las cuales son elegidas en parte porque nos guían, métrica y rítmicamente, por su colocación en la página (un poema es diseñado para ser leído, incluso en actuaciones en voz alta, y esas lecturas que se hagan de él son consideradas "libres" como unos tipos de versos formalmente estructurados). Lo lírico, por el contrario, es "logrado" por la música.

manera rigurosa.

En el proceso de composición lo primero es el texto al que el compositor acomoda la organización rítmica de su música. Por consiguiente, si el texto se traduce a otra lengua, con un sistema rítmico diferente, el divorcio con la música pensada para otro contexto rítmico se hace inevitable. Martínez Solaesa y Naranjo Lorenzo señalan (2004: 125):

Basta escuchar hoy en castellano canciones procedentes del canto gregoriano en latín o de “espirituales negros” originariamente en inglés, para constatar esta ruptura insufrible. [...] Sin duda, el mal menor es la reposición en lengua original, con los apoyos que sean necesarios para su seguimiento y comprensión.

Los autores concluyen, por tanto, que no es posible su traducción interlingüística; sin embargo, creemos que teniendo en cuenta la interrelación entre música y texto, es posible ofrecer una traducción que, al menos, llegue a ser una buena interpretación del original.

Hatim y Mason (1990: 13) arguyen que el enfoque de la traducción como parte del proceso comunicativo entre el escritor de la lengua origen y el lector de la lengua meta puede arrojar luz sobre un viejo debate en los estudios de traducción. Afecta a la naturaleza del discurso poético y si puede o no ser traducible de una lengua a otra. En este sentido, Jakobson (1959) adopta un punto de vista pesimista, puesto que sostiene que "phonemic similarity is sensed as semantic relationship"<sup>56</sup>, es decir, aspectos formales del código lingüístico forman parte del significado de tal forma que la traducción correcta es imposible; "only creative transposition is possible"<sup>57</sup>. Creemos que esto no es del todo cierto, dado que podemos intentar, si bien asumimos que es una tarea difícil, ya que la traducción, en nuestro caso, está también vinculada a la música (traducción subordinada), preservar los lazos entre el escritor del texto origen, su expresión y el significado del texto (las nociones tradicionales de forma y el contenido). Estos vínculos no son fortuitos, sino motivados. No obstante, deberíamos tener en cuenta variables como el foco tipotextual, la(s) intención(es), la(s) función(es) del texto original y los aspectos socioculturales subyacentes. En nuestra opinión, si no preservamos en lo posible en el TM los mencionados vínculos (textos entendidos como producto de acontecimientos sociales):

---

<sup>56</sup> “la similitud fonémica es asumida como una relación semántica”.

<sup>57</sup> “sólo la transposición creativa es posible”.

foco tipotextual, intenciones, funciones y el contexto sociocultural en el que se enmarca dicho texto musical, no sería lógico considerarlo traducción; exceptuando si el *skopos* (Reiss y Vermeer, 1996) del TO tuviera que ser modificado en el TM, desde un punto de vista funcionalista. En nuestro corpus de textos musicales, demostraremos que si no lo hacemos, el resultado es una mera traducción literal (*Another Day in Paradise* de Phil Collins, 1989) o una supuesta pseudotraducción (Toury, 1980) como, por ejemplo, los textos musicales *Waiting for Tonight (Una noche más)* de Jennifer López (1999), o *Hero (Héroe)* de Mariah Carey (1993) (epígrafe 4.3.1.), puesto que existe un texto fuente; sin embargo, el TM, salvo en la música, presenta, en mayor o menor medida, alteraciones que atañen a los vínculos o variables antes explicitadas de su TO. Los textos musicales *Another Day in Paradise*, *What's love got to do with it* o *Englishman in New York* (epígrafe 4.3.1.) son algunos ejemplos de traducciones en las que el traductor obvia la dimensión pragmática de los signos lingüísticos, que consideramos prioritaria, limitándose a verter en la lengua meta el contenido semántico; lo cual puede originar problemas de interpretación por parte del receptor meta. La música, declara Sócrates, debe componerse para acoplarse a las palabras (preponderancia, por tanto, del contenido semántico); las palabras no pueden componerse para acoplarse a la música, y la idea de la música puramente instrumental ni siquiera se menciona (Platón, 1977). En la traducción de nuestro corpus de textos musicales (epígrafe 4.3.1.), intentaremos adaptar las palabras al ritmo y al tono, puesto que éstos son rasgos estéticos inherentes a la poesía cantada como manifestación artística.

Apostamos, por tanto, por un tipo de traducción comunicativa, es decir, la información sobre una oferta informativa mediante la aproximación a la oferta informativa del texto de partida con los recursos de la lengua y la cultura final (Reiss y Vermeer, 1996: 121); un tipo de traducción que el lector no ha de reconocer, por lo menos en el plano lingüístico, como tal; o sea, una traducción que, con idéntica función pueda servir en la cultura final de forma inmediata a la comunicación (ya sea cotidiana, literaria, o artístico-estética, en nuestro caso) y que al mismo tiempo sea equivalente al original, es decir, posea el mismo valor en todas sus dimensiones (sintácticas, semánticas y pragmáticas).

En cuanto al término función, debemos significar que Reiss y Vermeer (1996) recurren a él para referirse, en realidad, a la intención del traductor en la situación comunicativa meta, esto es, el objetivo principal del iniciador/traductor sobre los

destinatarios. Consideramos relevante, por tanto, intentar aclarar las distintas acepciones del término función en el ámbito lingüístico y traductológico: debemos entender “función textual” como función lingüística (expresiva o apelativa, o ambas, predominantes en los textos musicales); “función del texto” como la intención/función comunicativa del emisor/productor en la situación comunicativa de partida más la función sociocultural del *translatum* atribuida por los receptores meta; y, por último, “función” como un concepto que se despliega hacia dos vertientes: a) la función sociocultural atribuida por los receptores de partida al TO y la intención/función comunicativa pretendida por el emisor/productor en la situación comunicativa de partida y b) la función sociocultural del *translatum* atribuida por los receptores meta más la intención/función comunicativa pretendida por el iniciador o traductor en la situación comunicativa meta (García Álvarez, 2003: 39).

Coincidimos con Reiss y Vermeer (1996: 125) en que la equivalencia es un tipo especial de adecuación, es decir, adecuación cuando la función (intención, propiamente dicha) entre el texto de partida y el final se mantiene constante.

Nos inclinamos por utilizar el término adecuación para cualquier acción traslativa, dado el carácter relativista de dicha acción. En este sentido, Reiss y Vermeer (1996: 124-125) diferencian entre adecuación y equivalencia:

Adecuación: en la traducción de un texto (o elemento textual) de partida se refiere a la relación que existe entre el texto final y el de partida teniendo en cuenta de forma consecuente el objetivo (escopo) que se persigue con el proceso de traducción.

Equivalencia: es [...] un tipo especial de adecuación, es decir, adecuación cuando la función entre el texto de partida y el final se mantiene constante.

Los autores pretenden rechazar la concepción tradicional de equivalencia desde la lingüística contrastiva y definirla bajo el concepto más amplio de adecuación.

Lvóvskaya (1997: 45-46) no está de acuerdo con dicha apreciación de adecuación, puesto que la actividad del traductor se vuelve mucho más difícil precisamente porque su orientación llega a ser bicéfala: está orientada al mismo tiempo hacia el PCA del TO (programa conceptual del autor, constituido por la intención/ intenciones del autor del TO

y por su estructura funcional) y hacia la aceptabilidad del TM.

Sólo *a posteriori*, comparando el TO con el TM (estudios descriptivos y evaluativos), se puede juzgar si el traductor se vio obligado a cambiar la forma de expresar el sentido, que había elegido el autor del TO, y a qué se debe tal “alejamiento”. Creemos que sería erróneo interpretar en los estudios teóricos esta doble y contradictoria orientación como dos direcciones o polos, ya que significaría la posibilidad de decantarse hacia cada uno de ellos por separado o sucesivamente.

Por ello, Lvóvskaya (1997: 53) introduce dos conceptos para la interpretación de esta doble orientación por separado: traducción equivalente, que evalúa el resultado total del proceso comunicativo bilingüe, tanto en su aspecto de fidelidad conceptual al TO como en el de fidelidad al usuario del TM, y traducción adecuada, que evalúa tan sólo la correspondencia del TM a la nueva situación comunicativa que se da en la cultura meta.

Desde nuestro punto de vista, adecuación puede verse como estrategia (que consideramos sinónimo de objetivo comunicativo o escopo) o como técnica. Entendemos por estrategia un concepto amplio que alude a nuestra aproximación desde un punto de vista holístico al texto original para su traslación a la lengua meta y que determina la utilización de las distintas técnicas de traducción; como, por ejemplo, acercar el texto al destinatario o no, verter ironía, humor, etc. Por técnica nos referimos a un concepto más restringido y que alude a las decisiones traslativas que se deben tomar sobre un elemento o grupo de elementos de la cadena textual, subordinadas a la estrategia.

Siguiendo nuestro enfoque, las denominadas técnicas de traducción, cuya enseñanza a los estudiantes de traducción crítica Lvóvskaya (ibídem: 123) puesto que el traductor, a la hora de producir el TM, no piensa en ningún tipo de técnica, sino que parte de otros factores de naturaleza cognitivo-cultural, vendrían a ser subtécnicas de la adecuación en su acepción de técnica. Nos referimos a la equivalencia, que, atendiendo a la definición de Reiss y Vermeer y extrapolada también a cualquier elemento de la cadena textual, es sinónima de préstamo o transferencia, como, por ejemplo, *hall* (salón) introducida al español del inglés; a la naturalización o préstamo naturalizado, esto es, aquella palabra que sufre modificaciones por la vía gráfica, estándar, o por la vía fonética (fútbol) en su introducción a otra lengua; la formulación establecida, *Good Friday* (Viernes Santo); la

transposición, esto es, cambio de categoría gramatical, como, por ejemplo, de nombre a verbo: *There is a reason for life* (merece la pena vivir); el calco, el cognado, etc.

Apostamos por la introducción del término adecuación linguo-cultural siguiendo la idea de unidad linguocultural de Bravo Utrera (2004); nuestra actividad traslaticia se realiza sobre segmentos textuales (desde un fonema hasta el texto en su totalidad). La autora arguye que resulta imposible delimitar o separar al traductor del escritor del TO en el caso del texto de ficción o poético, cuya traslación es considerada *versión* por la autora. “El trabajo lingüístico del traductor, que propongo denominar linguocultural, es sólo una de las aristas de su labor” (ibídem: 29). Reviste interés su conclusión (ibídem: 83) sobre que:

La capacidad del traductor para intuir los márgenes de la creatividad estará siempre sometida a la prueba del rigor linguocultural y estético en la interpretación y análisis del texto; creatividad y rigor son, por tanto, los dos extremos de la cuerda sobre la que se oscila en la búsqueda de las soluciones idóneas para cada texto poético, literario, entendido como una unidad ideoestética. Sin embargo, por otro lado, sólo la audacia creadora le permitirá al traductor, siempre al borde de la hoguera, hacer su aportación personal en el campo de referencia. Para él, rigor serán *vehemencia y precisión*, mientras que su herejía, entendida como apropiación, apuntará a extender hasta el infinito los límites de la vehemencia del creador y la precisión del filólogo lingüista hasta la irreverencia del crear un nuevo texto, hasta que sienta que éste le pertenece, que es original y propio.

Consideramos muy acertada la asunción del término creador que utiliza la autora para referirse al traductor en lo que denomina proceso de apropiación del original: “simbiosis entre el autor primigenio y el creador (que no personaje secundario) de la traducción o nuevo texto” (ibídem: 59).

Bravo Utrera (ibídem: 29) expresa con sutil fruición la importancia del traductor o creador en la comunicación interlingüística e intercultural en el siguiente enunciado:

Cuando una obra literaria es traducida se expande, se desplaza hacia otro sistema cultural; obtiene nuevos lectores y resonancias. Para ello hace falta un traductor. En el curso de la elaboración de su traducción o TM el traductor afirma a otro y se

niega a sí mismo mientras se apropia del original, para también negar al otro y afirmarse a sí mismo cuando encuentra y plasma *su* texto las soluciones encontradas. El TM es también una obra propia, propia del traductor y como tal se diferencia del TO aunque también se le asemeje.

Así, consideramos que la música es también poesía, pero con el importante matiz de que es cantada. Hay dos puntos de vista a la hora de traducir el discurso poético: uno, que adapta o imita el poema en lengua origen, sin intentar traducirlo; y el otro, que considera la traducción literal como la forma de reivindicar el término traducción. No obstante, no creemos que la traducción literal sea la solución, dado que los esquemas mentales son diferentes en todas las culturas. La segunda es defendida por el escritor Vladimir Nabokov (1964).

Literal: rendering, as closely as the associative and syntactical capacities of another language allow, the exact contextual meaning of the original. Only this is true translation... It is when the translator sets out to render the 'spirit', and not the mere sense of the text, that he begins to traduce his author.<sup>58</sup>

Sería importante significar, además, que en la mayoría de los casos, no tenemos conciencia de lo que hay de no usual en la sintaxis de la poesía. Admitimos como naturales la mayor parte de las construcciones, aun las más libres, del lenguaje poético. Las mismas construcciones que nos sorprenderían extraordinariamente en prosa, y en las que tendríamos que empezar a construir para comprender bien el conjunto de la frase (basta pensar en las construcciones de Garcilaso como construcciones en prosa), en el verso llaman mucho menos nuestra atención. Se trata de un problema difícil, aún no suficientemente esclarecido (Kayser, 1981: 177).

Kayser, en relación con la libertad de construcción en el lenguaje poético, expone dos axiomas: que las construcciones más libres del lenguaje del verso están al servicio de la rima y de la métrica; y que tal libertad está al servicio del ritmo. Arguye el autor que no puede negarse que hasta las construcciones “más libres” actúan muchas veces como

---

<sup>58</sup> Literal: traducir a otra lengua, con la mayor exactitud posible desde el punto de vista sintáctico y asociativo, el significado contextual exacto del original. Sólo esto es traducción verdadera... Cuando el traductor comienza a trabajar el “espíritu”, y no el mero sentido del texto, está traduciendo a su autor.



creadoras de ritmo. Sin embargo, señala que tampoco es cierto que el ritmo ayude a hacer más transparente la construcción lingüística.

El ritmo no facilita nada, sentencia el autor. Por medio de una construcción especial (como, por ejemplo, la colocación del genitivo en primer lugar, observada en la poesía de muchas lenguas, y que es considerado como ejemplo de hipérbaton) y del ritmo, ciertos miembros aislados de la frase reciben una carga especial de significado y de aquí resultan imágenes, si no plásticas, al menos esquemáticas y sugestivas. Los componentes de la frase ya no funcionan ahora sólo como partes de una frase, es decir, de un hecho: la conexión de la frase hace posible que sus partes produzcan efectos especiales. Una frase de un verso es, por así decirlo, menos frase que en prosa, porque nos importa menos la mera relación objetiva que ella reproduce (1981: 180).

A este respecto, Kayser sostiene lo siguiente (ibídem 180):

A pesar de los efectos intrínsecos que ciertamente provoca, el ritmo es un medio para un fin. Ayuda a crear esas imágenes expresivas, esa intensificación de los significados que es la realización esencial del lenguaje del verso.

En muchas obras de arte (incluso la prosa), el estrato fónico provoca la atención, constituyendo así parte integrante del efecto estético, lo cual se aplica a mucha prosa adornada y a todo el verso, que por definición es una organización del sistema fonético de un idioma (Wellek y Warren, 1981: 187-188). No obstante, no existe verso musical sin que medie alguna concepción general de su significado o, al menos, de su tono emocional. Aun oyendo una lengua extranjera que no entendemos en absoluto, no oímos puro sonido, sino que le imponemos nuestros hábitos fonéticos, a la vez que oímos, por supuesto, la entonación expresiva que le da el que habla o lee. En poesía, el puro sonido es una ficción o una serie simplísima y sumamente elemental de relaciones, que no pueden explicar la variedad e importancia que entraña el estrato fónico considerado como parte integrante del carácter total de un poema. Concluimos, por tanto, que sonido y significado han de ser analizados conjuntamente.

Los autores (ibídem: 189) afirman:

El intento romántico y simbolista de identificar la poesía con el canto y con la música es poco menos que una metáfora, ya que la poesía no puede competir con la música en la variedad, claridad y estructuración de los sonidos puros. Hacen falta significados, contexto y “tono” para convertir los sonidos lingüísticos en hechos artísticos.

Si bien coincidimos con Wellek y Warren en la concesión que hacen a la música como variedad de sonidos puros, creemos que incurren en una pequeña contradicción, puesto que en la siguiente cita los autores afirman que la poesía tiene significado y contexto (1981, 209):

El significado de la poesía es contextual: una palabra no sólo conlleva su significado léxico, sino que arrastra además como un aura de sinónimos y homónimos. Las palabras no sólo tienen un significado, sino que evocan voces afines en sonido, sentido o derivación, y hasta vocablos que se contraponen o se excluyen.

En la mencionada cita, los autores no hacen sino ampliar las virtudes de las palabras como portadoras de significados.

Cuando identificamos el sentido de un poema con todo su complejo de estructuras, entonces, como estructura poética central, nos encontramos con la secuencia constituida por los cuatro términos imagen, metáfora, símbolo, mito. Semánticamente, estos cuatro términos se superponen. La secuencia imagen-metáfora-símbolo-mito representa la convergencia de dos rectas, ambas importantes para la teoría de la poesía. Una es particularidad sensorial, o el *continuum* sensorial y estético que vincula la poesía con la música y con la pintura y la separa de la filosofía y de la ciencia; la otra es la referente a las figuras o tropos, al lenguaje indirecto, oblicuo, que se expresa en metonimias y metáforas, y que compara parcialmente mundos, precisando sus temas mediante traducciones a otros lenguajes (1981: 221-222). Por consiguiente, la poesía cantada, término que defendemos en la presente tesis, y que vincula la poesía con la música, no es sino una metáfora del *continuum* sensorial.

Volviendo al ámbito de la traducción, Lefevere (1975) propone un esquema útil compuesto de siete estrategias para la traducción poética:

1. Traducción fonémica (imitación de los sonidos del TO);
2. Traducción literal (Nabokov, 1964);
3. Traducción métrica (imitación del metro del TO);
4. Traducción prosística (traducción del sentido);
5. Traducción rimada (restricciones en rima y metro);
6. Traducción en verso blanco (sin restricción en la rima pero sí en la estructura);
7. Interpretación (cambio completo de forma y/o imitación).

Sin embargo, Lefevere no alude a la intención, que subyace en todo texto, a la función (expresiva o apelativa, o ambas), ni a los contextos socioculturales. A este respecto, Hatim y Mason (1990:15) afirman lo siguiente:

In sum, it should be possible to arrive at some statement, along the lines of Jakobson's, of what can and what cannot be achieved (implicit reference to what we call intention, but from the point of view of the translator of the target text) and then to discuss results in terms of what the translator is aiming at, and for what kind of reader.<sup>59</sup>

Implícitamente, Hatim y Mason aluden al concepto *skopos*, defendido por los funcionalistas, para los que el objetivo comunicativo (el *skopos*) no tiene por qué ser idéntico al del texto fuente puesto que tiene lugar en un marco cultural, temporal y espacial distintos, y se orienta al lector/receptor.

Por último, y en relación con la traducción de los textos musicales, como ya hemos argüido, recalamos que coincidimos con Jakobson (1959: 233) en su afirmación de que “sólo la transposición creativa es posible” (entiéndase no transposición propiamente dicha, puesto que, desde nuestro punto de vista, es una subtécnica, sino como adecuación en su acepción de estrategia), dado que la música es también una expresión artística; pero la traducción, como disciplina creativa sobre la base de un rigor científico, en nuestra

---

<sup>59</sup> En síntesis, debería ser posible llegar a algún tipo de conclusión, si estudiamos a Jakobson, sobre aquello que éste considera se pueda o no llevar a cabo (referencia implícita a lo que llamamos intención, pero desde el punto de vista del traductor del texto meta) y luego debatir sobre los resultados en términos de lo que el traductor pretende lograr y para qué tipo de lector.

opinión, es siempre creación.

### **4.3. El texto musical: concepto de traducción subordinada.**

Significar, en el Diccionario de la Real Academia Española (2001), es “ser una cosa, por naturaleza, imitación o convenio, representación, indicio o signo de otra cosa distinta”. Stern (1999) señala:

Hablar de significado en música es un tema muy debatido. Quizá el meollo central del debate, y en el que los contrincantes nunca se han puesto de acuerdo, es, especialmente desde la segunda mitad del Siglo XIX, si el significado de la música es expresable únicamente en términos musicales o si se puede expresar en términos extramusicales.

El autor cree en última instancia que cualquier herramienta de la que uno se valga para tratar de llegar al significado de la música es válido, y no hay por qué rechazar ninguno de los extremos, sino que hay que verlos justamente como eso: como extremos hipotéticos, ideales (que no reales) de la interpretación del acontecer musical. Y al hablar de realismo el autor hace hincapié en que no está eliminando toda la parte ideal, hipotética, sino que implica que no es todo, y que hay en nuestra naturaleza una parte muy importante, pero bastante misteriosa e inexplicable, que participa enormemente en nuestra búsqueda de significados, y que no se puede colocar ni en un extremo ni en el otro.

La diferencia entre lenguaje y música es uno de los caballos de batalla de la musicología. Eduard Hanslick, crítico y esteticista musical del siglo diecinueve, es uno de los defensores más acérrimos de que el significado de la música está en la música misma, y no fuera de ella. Sin embargo, argüimos que su postura es simplista, dado que debemos tener en cuenta todos los aspectos socioculturales imbricados en toda manifestación musical. Stern (1999) recoge una cita de Hanslick (1854, 1891: 111) extraída de su libro *Vom Musikalisch-Schönen* (“De lo bello en la música”), en la que expresa claramente la diferencia entre ambos medios de expresión:

Pero la diferencia básica fundamental consiste en que en el lenguaje el sonido sólo es un signo, es decir, un medio para un fin... de algo por expresarse totalmente ajeno a

este medio, mientras que en la música el sonido es una cosa, o sea que se presenta como fin en sí mismo... La independiente belleza de las formas sonoras aquí y la hegemonía absoluta del pensamiento sobre el sonido como simple medio de expresión allá, se enfrentan tan excluyentemente, que una mezcla de ambos principios es una imposibilidad lógica.

Sin embargo, coincidimos con Stern (1999) en que en esta cita Hanslick no tiene en cuenta la poesía, en la que existe un juego muy sutil entre ambos extremos, y en la que sí se cumple esa imposibilidad lógica de la mezcla de ambos principios. De igual modo, dicha mezcla se hace aún más patente en el ámbito de la poesía cantada, y, más concretamente, en el estudio de los textos musicales.

Por su parte, Reiss y Vermeer (1996: 184) ubican los textos musicales dentro de una categoría propia, la de los textos multimedia. Esta cuarta categoría abarca las tres categorías básicas (informativa, expresiva y operativa; capítulo 3, epígrafe 3.1.), dado que los textos informativos así como los expresivos u operativos pueden presentarse en forma de texto de categoría multimedia. Afirman que no sería posible traducir adecuadamente textos que vienen acompañados de representaciones gráficas (libros ilustrados, cómics, etc.) o con música, sin prestar atención a esta relación de interdependencia.

Muchos traductólogos, poetas y escritores coinciden en que la traducción de poesía, en nuestro caso, de poesía cantada, es imposible. Sin embargo, se pueden reproducir los significados connotativos del poema original, aunque sea utilizando medios distintos (Félix y Marín 1998).

Félix y Marín (ibídem: 407) señalan que sería una perogrullada decir que se ha realizado una traducción con la finalidad de ser cantada si atendemos al hecho de que el texto original es una canción (en relación con el texto musical). Sin embargo, en la presente tesis nos hemos marcado el objetivo de intentar la traducción de un determinado texto musical con la finalidad de ser cantado en la lengua meta conservando las características formales del discurso poético, así como el foco tipotextual, la intención o intenciones del autor del TO, su función(es) comunicativa(s) y el contexto sociocultural en el que se enmarca un determinado texto musical. Lo que se viene realizando a la hora de verter un texto musical a otra lengua es la traducción de dicho texto con la única finalidad

de permitir que el lector comprenda lo que oye en el texto musical original; es lo que Brel (1986) denomina traducciones comunicativas. Por otra parte, en nuestra intención de traducir con la finalidad de que un texto musical pueda ser cantado en la lengua meta, subyace un punto de vista funcionalista de la traducción.

Félix y Marín (1998) afirman que preguntarse si el texto original es un texto musical o un poema puede resultar una cuestión banal; lo que realmente interesa, y estamos de acuerdo con los autores, es cómo se resuelven las dificultades de la traducción, independientemente de su naturaleza. Si además consideramos que, en su origen, toda la poesía lírica era cantada, el debate es especialmente estéril.

Tradicionalmente y hasta hace poco, se han enfocado los estudios de traducción desde un punto de vista lingüístico, como si ésta fuese un apartado de la lingüística aplicada. Desde este enfoque, el problema de la traducción era sencillamente el de encontrar palabras en la lengua término (LT) que equivaliesen a los significados dados por las palabras de la lengua origen (LO).

Un acercamiento como éste, de contenido puramente lingüístico, dejaba de lado otros problemas de la traducción de carácter comunicativo y cultural. Nida (1974), con el objetivo de llenar estas lagunas, profundizó en este tipo de problemas extralingüísticos al enfocar la traducción desde la sociolingüística y, por ende, desde la teoría de la comunicación. Desde este nuevo enfoque, se considera el mensaje lingüístico como un elemento más dentro de los muchos que existen en el proceso de comunicación, esto es, las dificultades con las que se encuentra el traductor no provienen únicamente del hecho de tratar con lenguas distintas, sino también de las diferencias culturales que existen entre el receptor y el emisor.

Sin embargo, además del lingüístico y del comunicativo, es necesario un nuevo enfoque que tenga en cuenta aquellas traducciones en las que los textos escritos están asociados con otros medios de comunicación como la imagen o la música. Éste es el caso, por ejemplo, de la traducción de cómics, del doblaje o subtulado de películas, de la publicidad y de la traducción de textos musicales. Para referirnos a esta categoría de traducciones, empleamos el concepto de traducción subordinada (Félix y Marín, *ibídem*: 408).

En este tipo de traducciones, la tarea del traductor se ve subordinada a dichos medios y, por tanto, complicada por ellos. Félix y Marín arguyen que es necesario un acercamiento semiológico para estudiar estas traducciones. A este respecto, afirman:

Este nuevo enfoque se debe analizar el mensaje en su totalidad, dando cuenta no sólo del sistema lingüístico sino también de los medios extralingüísticos que, aunque no vayan a ser traducidos, condicionan enormemente la tarea del traductor. Es decir, el mensaje emitido en la cultura término deberá ir acompañado del mismo contenido auditivo y visual que el mensaje emitido en la cultura origen.

Si bien la música y las imágenes pertenecen a una cultura globalizada, sería interesante desarrollar si es pertinente traducir estos elementos extralingüísticos del mensaje origen. Habría que cuestionarse hasta qué punto hay que dejar inalterada la imagen o la música o si, por el contrario, también son motivo de traducción (aproximándonos al concepto de versión), puesto que pueden evocar hechos muy particulares y que pueden diferir en dos culturas.

Los medios por los cuales se emite el mensaje pueden combinarse entre sí (1998: 409): texto-imágenes (publicidad estática, cómics), texto-música (textos musicales), discurso-imágenes-música (cine), etc. En cualquier caso, la combinación de medios no altera la concepción unitaria del mensaje. Éste sigue siendo uno aunque esté constituido por la concurrencia de las diferentes señales (señal escrita, auditiva, sonora). Coincidimos con los autores en que no se puede traducir el contenido de cada una de las señales de manera independiente y, a continuación, “pegarlas” en la traducción final. Entre otras razones, porque dentro de una misma combinación de canales, unos cobran más importancia que otros dependiendo del medio de comunicación en el que se emita el mensaje. Así, el cine hace descansar su capacidad narrativa, generalmente, en las imágenes, mientras que la palabra suele desempeñar un papel secundario. Por el contrario, en el teatro, frecuentemente, la palabra prima sobre la imagen.

Sea como fuere, cuantas más combinaciones de medios se produzcan en la transmisión de un mismo mensaje, más compleja será la tarea del traductor, pues su actividad estará limitada por un mayor número de subordinaciones (ibídem: 409).

En función del número de subordinaciones que se deba respetar, Roberto Mayoral (1986) establece una escala de las diferentes modalidades de traducción subordinada en la que la traducción de textos musicales (canciones), junto con el doblaje de películas, son las que más limitaciones imponen al traductor. “Aunque esta escala no debe confundirse con la dificultad de la traducción, es indicativa del esfuerzo que exige este tipo de traducciones”, señalan Félix y Marín (1998).

En la traducción subordinada, la tarea del traductor se halla condicionada por la suma al medio escrito de otros canales en la emisión de un mismo mensaje (canal auditivo o visual, o ambos). Sin embargo, señalan los autores, también existen subordinaciones dentro del medio escrito en sí mismo: las limitaciones que impone el lenguaje poético. Esto quiere decir que no podemos traducir un texto musical (al igual que los subtítulos o los cómics) atendiendo únicamente al significado del mensaje original y olvidándonos del aspecto formal. Coincidimos con los autores en la siguiente aseveración:

Además de transmitir la misma idea que los versos de la lengua origen, tendremos que *acomodar* los nuestros a las obligaciones que impone la función estética del lenguaje. En conclusión, la traducción poética no es más que una rama de la traducción subordinada y debe estudiarse como tal.

Al referirnos al término poesía cantada, como explicitamos en nuestra hipótesis, debemos preguntarnos si los textos deben estar encuadrados dentro de las traducciones literarias, al tratarse de poemas, o son traducciones subordinadas al ser textos musicales. Defendemos que la traducción de poesía cantada se encuentra a caballo entre la literatura (puesto que es poesía) y la traducción subordinada, si bien, desde un punto de vista metodológico, el enfoque que propondremos no diferirá por el hecho de que el texto original sea un texto musical o un poema.

En nuestro análisis de textos musicales (epígrafe 4.3.1.), nos centraremos por su importancia, fundamentalmente, en las obligaciones estilísticas siguientes: la adecuación de la métrica, la rima y el ritmo del poema. Se le da prioridad a la versificación española, y se trata de consensuar la rima y el ritmo del TO en inglés.



En lo concerniente a la métrica, recorrer el proceso de la traducción de un texto musical nos plantea dificultades de todo tipo. La métrica no sólo presenta problemas en sí misma (la elección del tipo de verso) sino que también va a determinar la resolución de otros problemas como el léxico, la sintaxis, las imágenes y cualquier recurso lingüístico. A la hora de resolver cualquier tipo de dificultad, siempre habrá que tener presente el molde métrico que el original impone o que el traductor elige, si es que no acepta tal imposición, puesto que si sólo tradujésemos el contenido lingüístico, olvidando la métrica del verso o la rima, nuestra traducción eliminaría todo los elementos estéticos imbricados en el arte de la poesía, y, en consecuencia, ésta dejaría de ser arte. La dificultad es, por ello, doble a la hora de afrontar la traducción de un texto musical. Félix y Marín (1998: 410) señalan al respecto:

De esta manera, la métrica sería el armazón sobre el que se va a construir el nuevo poema. Por decirlo en términos económicos, el precio que pagar por respetar tan fielmente el aspecto formal puede ser muy elevado. En este sentido, el trabajo del traductor consiste en que este precio no se note excesivamente en otros aspectos (principalmente en la fidelidad al contenido original y en el respeto de otras figuras estilísticas).

Creemos que los autores incurren en un error al mencionar “la fidelidad al contenido original”, identificada con literalidad, dado que, en nuestra opinión, una de las premisas que todo buen traductor ha de cumplir es huir de la literalidad en la medida de lo posible; si bien, el uso del término lealtad de Nord (1991; 1997) hubiese sido más acertado, dado que no infiere el concepto de literalidad. De todos modos, somos de la opinión de que toda traducción implica un determinado grado de manipulación del TO, esto es, del contenido original (Hermans, 1985).

La cuestión métrica es la que hace que muchos autores adopten una actitud pesimista ante la traducción de textos musicales dada la diversidad de sistemas métricos; como son, por ejemplo, el sistema silábico español y el silábico-tónico inglés. Félix y Marín se preguntan hasta qué punto se puede alcanzar la identidad métrica entre dos lenguas. Según Holmes, esto es totalmente imposible. El poeta e hispanista Serguei Gocharenko afirma que una canción española en endecasílabos sería imposible traducir al ruso: el

endecasílabo español resultaría confuso y desquiciado para el oído ruso (1998). Félix y Marín establecen una deducción con la que no estamos de acuerdo: “Para que una traducción tuviese el mismo valor que el original, debería adaptarse a la métrica de la lengua destino, lo cual imposibilita la traducción de canciones”. Desde nuestro punto de vista, partiríamos y trataríamos en lo posible de aproximar las dos métricas otorgándole más peso a la rima.

En primer lugar, deberíamos preguntarnos qué entienden los autores por “valor”. ¿Cómo se determina hasta qué punto una traducción corresponde a su original? Ello nos retrotrae a los postulados de Nida (1964), que argüía que el traductor había realizado una buena traducción cuando la recepción del TM por los destinatarios del TM era igual que la recepción del TO por los hablantes de la LO; lo cual es materialmente imposible de comprobar. Por ello, apostamos por la elisión del término valor.

En segundo lugar, traducir conlleva tomar decisiones y una traducción podrá funcionar o no en un contexto meta, pero no es una tarea imposible, aunque sí muy difícil.

Coincidimos, en cambio, con la aseveración de Ortega y Gasset (1937, 1983), quien sí admite la posibilidad de la traducción, si bien refuerza la teoría de que la métrica refleja el espíritu de la lengua: “en lugar de importar el poema al mundo lingüístico del lector, el traductor debe exportar al lector al mundo lingüístico del poema original”.

No obstante, creemos, al igual que Félix y Marín que una estructura métrica determinada (sea una estrofa, un tipo de verso o un pie acentual) no es patrimonio de ninguna lengua. De hecho, algunos tipos de versos se han introducido en las lenguas gracias a traductores innovadores. De este modo, el sistema sílabo-tónico alemán fue introducido en la poesía rusa por dos poetas sajones (Glück y Paus), que introdujeron al ruso poemas alemanes (1998: 411). Más aún, señalan los autores:

Los intereses comerciales y los medios de comunicación han universalizado el consumo discográfico de tal manera que puede hablarse de una homogeneización total de gustos y ritmos.

En relación con la rima, Esteban Torre (1994) deduce que no es considerada como un

factor relevante del TLO (texto en lengua original) que haya de ser reproducido en el TLT (texto en lengua término). Sin embargo, en el caso de que se quiera respetar la rima, en opinión de Savory (1968), vendría a ser algo tortuoso. Si el problema de acomodar las ideas a la estructura métrica y a la rima ya es difícil para el autor del poema original, lo es mucho más para el traductor: éste, además de tener obligaciones muy parecidas, está sujeto por el molde que representa el poema que traduce y la lengua a la que lo hace. Por ello, la utilización del verso libre podría ser la solución en determinados casos, aunque se busque la rima y el ritmo más próximos al texto musical original.

Por último, en lo que atañe al ritmo, se trata de uno de los elementos que más sonoridad le presta al verso (aunque también lo encontremos en la prosa). Para García Yebra (1982), el ritmo consiste en la alternancia periódica de varios elementos, que pueden ser el timbre, el tono o la intensidad acentual de las sílabas. En las lenguas europeas es este último elemento el que fundamenta el ritmo.

Para que se produzca ritmo acentual se debe establecer, por lo tanto, un orden en la sucesión de sílabas tónicas y átonas que produzca un efecto acústico agradable (eufonía). Coincidimos con Félix y Marín (1998: 412) en la siguiente afirmación:

No es necesario profundizar mucho para comprender hasta qué punto resulta difícil reproducir en la traducción el mismo ritmo o que el original si además debemos respetar la rima y la métrica.

Sin embargo, en la traducción de textos musicales, el ritmo no supone ninguna obligación: la melodía del texto musical altera los pies acentuales de la recitación, igualándolos a los del texto original. La consecuencia es que el traductor está exento de cumplir la obligación de mantener el ritmo. Al respecto señalan los autores: “por paradójico que parezca, la canción no sólo no añade ninguna subordinación rítmica al poema, sino que la elimina”. En consecuencia, aunque los pies acentuales de la traducción no coincidan con los del texto musical original, la melodía se encarga de igualarlos.

### 4.3.1. El texto musical pop desde un enfoque multiteórico de la traducción: Análisis y propuestas de traducción al español.

In aesthetic terms, musical sounds, ideologies, and activities, musical texts and their implied contexts, cannot be separated. The pleasures popular music offers us, the values it carries (and I include classical music as popular here), have to be related to the stories it tells about us in our genre identities.<sup>60</sup>

Esta cita de Frith (1996: 90) coincide con el enfoque holístico que defendemos en la presente tesis y que extrapolamos al análisis traductológico de textos musicales con nuestra defensa de un enfoque multiteórico para su abordaje.

La época que estamos analizando, es decir, los años 80 y 90 circunscribiéndonos al género básico pop, coincide, curiosamente, con la aparición de las distintas teorías de la traducción. Estas teorías tendrían cabida en una teoría general de la traducción: objetivo que perseguiría James Holmes, quien sienta las bases de la investigación sobre los Estudios de Traducción de los 80 y 90. Sin embargo, la búsqueda de una teoría general de la traducción se remonta hasta Nida, que recoge los postulados de Chomsky e intenta ubicar la traductología en el rango de ciencia (*Towards a Science of Translating*, 1964). Nida opta por un enfoque teórico serial: estudiando la estructura profunda y superficial de ambas lenguas podemos trasvasar elementos invariables y elementos variables de una lengua a otra. Nida parece sugerir que en todas las lenguas y culturas existe un significado invariable y universal, por lo que corrobora también la existencia de equivalencia entre ambos textos: formal (que vendría a ser lo que existe en otra lengua) en contraposición a dinámica (cuando no existe en otra lengua; ej.: *lamb of God*, puesto que el cordero no existe en la cultura esquimal, diríamos foca de Dios). Sin embargo, creemos que su concepto de correspondencia formal es demasiado arbitrario (si bien el autor años más tarde evolucionaría hacia la teoría de la comunicación en sus enfoques traslativos). Además, Nida no había tenido en cuenta las metáforas (lingüística cognitiva; Lakoff, 1987). En el caso de piano de cola, la cola hace referencia a un animal, es decir, por

---

<sup>60</sup> En términos estéticos, los sonidos musicales, las ideologías, los quehaceres, los textos musicales y sus contextos implícitos no se pueden separar. Los placeres que la música popular nos ofrece, los valores que transmite (e incluyo aquí la música clásica como popular) deben estar relacionados con las historias; es la música que habla sobre nosotros en nuestras identidades de género.

proyección metafórica damos ese nombre parcial de esa experiencia. En la traducción al alemán de piano de cola, por ejemplo, mantenemos esa proyección (*Flügel*); sin embargo, no se mantiene en inglés (*grand piano*), esto es, ambos conceptos poseen una concepción metafórica diferente. Sin embargo, Nida fue el representante más destacado del enfoque sociológico en la traducción, con lo que situó en contexto la equivalencia desde la contextualidad social.

Otro intento de desarrollo de la traductología sería el de Catford (1965), que se basa en la gramática sistémica. Contempla, también, la equivalencia (formal y textual): ¿qué debe ser equivalente entre ambos textos?, ¿palabras, segmentos de palabras, unidades mayores? Crece el concepto de unidad de traducción y la idea de establecer categorizaciones de equivalencias. En este sentido, debemos citar a Larson (1998) como pionera de la equivalencia semiótica (cómo encontrar el punto de similitud entre un “tópico” con una “imagen”). En la semiótica del texto nos hemos referido con anterioridad al término tópico musical o foco tipotextual de un texto (capítulo 3, epígrafe 3.1.)

El hincapié en la urgencia de una teoría de la traducción con rigor científico llegaría con la Escuela de Leipzig (*Übersetzungswissenschaft*). En los 60, el sesgo de esta Escuela es claramente lingüístico, mientras que en los 70 y 80 es más pragmático. En los 90 se centra más hacia el estudio de las cuestiones culturales. En relación con la trillada problemática de la equivalencia en traducción (capítulo 3, epígrafe 3.2.), Kade (1976) establece una categorización de cuatro tipos de equivalencia: totales, facultativas, aproximadas, nulas. Koller (1979) presenta cinco tipos de equivalencia: denotativas, connotativas, textualmente normativas, pragmáticas y formales. Reiss (1971) habla de equivalencia en el nivel textual (equivalencia en el nivel general y equivalencia en el nivel de unidades de traducción). Como observamos, el concepto de equivalencia ha sido históricamente, y aún lo es, fuente de debate y discusión. Todas estas posturas vienen condicionadas por la aparición de la lingüística del texto y la necesidad de estudiar parámetros más complejos que la sintaxis.

Ya en los años 70, surge un cambio en la concepción de la traducción, ocasionado por el cambio en la concepción de la lingüística del texto: orientación pragmático-funcional (entiéndase por pragmático la lengua en uso, en contraposición a la visión de Chomsky, 1957, de la lengua como sistema; y, por funcional, la lengua desde un punto de vista

teleológico, es decir, con una finalidad). Esta orientación permitiría pasar del estudio textual de la microestructura a la macroestructura (Dressler, 1973; Coseriu, 1978, etc.). De igual forma, daría paso a la aplicación del método descriptivo en sustitución del prescriptivo, así como a la consideración de los factores extratextuales y la pragmática: ¿para qué/por qué/ con qué finalidad se escribe un texto?, ¿con qué intenciones? (influencia de los "actos de habla" de Austin, 1962 y Searle, 1969).

Es significativa también la influencia de un concepto como el de función también muy debatido aún en nuestros días: House (1977) habla de equivalencia funcional entre ambos textos; Reiss (1976) habla también de dos tipos de traducción: *Übersetzung* y *Übertragung*, basadas respectivamente en la equivalencia o no-equivalencia funcional entre ambos textos. En 1972 es cuando James Holmes pone nombre a la disciplina *Translation Studies*, y señala su autonomía frente al resto de disciplinas (*The Name and Nature of Translation Studies*, 1972, Congreso Internacional de Lingüística Aplicada en Copenhague). Los objetivos de la disciplina son: describir los fenómenos del traducir y de las traducciones como se manifiestan en el mundo; y establecer principios generales capaces de explicar y predecir fenómenos (de lo inductivo a lo deductivo). Existen tres áreas: a) área descriptiva para analizar ya sea el producto, ya sea la función, o bien el proceso de traducción; b) área teórica (pura) que desarrolle, a partir de los resultados descriptivos o junto a otros campos afines, principios, teorías y modelos que sirvan para explicar y predecir el fenómeno de la traducción; y c) área aplicada, destinada al estudio de la formación de profesores y estudiantes, a la crítica de traducciones o a las herramientas de traducción. Su objetivo final es formalizar una teoría general de la traducción que englobe todas y cada una de las teorías parciales.

Coincidimos con Holmes en su visión de la traducción como disciplina, puesto que todavía consideramos que está aún en proceso de construcción; opinión que comparte Hurtado (1994). Lvóvskaya (1997, 2001) la considera una ciencia empírica y recoge la cita de otra autora Rabadán (1991) en la que se solapan los conceptos disciplina y ciencia:

[...] una disciplina empírica -aunque sea de carácter relativo y absoluto como la traducción- tiene tres razones fundamentales: describir, explicar y predecir de modo sistemático y coherente los objetos reales de su estudio.

Lvóvskaya (1997: 100) sostiene que la razón para destacar la prevalencia, aunque no absoluta, del aspecto empírico radica en que siempre se ha considerado desde la lingüística que el funcionamiento del objeto de la ciencia, o sea, la actividad del traductor, no se subordina a normas de ningún tipo. En este sentido, refuerza su concepción de la traducción como ciencia en la siguiente aseveración:

Toda ciencia tiene en realidad las tres funciones: explicar, describir y predecir el funcionamiento del objeto a partir de los “factores de la ciencia”, es decir, de los factores que influyen en el mismo. La ciencia de la traducción no constituye ninguna excepción en este sentido. Sus tres funciones están en constante interrelación, se complementan, correlacionándose con las tres ramas de la Ciencia de la Traducción -estudios teóricos, estudios descriptivos y estudios aplicados o didáctica-, sin embargo, su peso específico dentro de la ciencia es diferente y su jerarquía tiene mucha importancia.

Sin embargo, Mayoral (2000) discierne entre ciencia y tecnología:

Su naturaleza es radicalmente diferente: de las ciencias podemos obtener teorías, del estudio de las tecnologías obtenemos procedimientos; los resultados de un proceso en las ciencias suelen responder a características determinísticas o aleatorias, de tal modo que en las tecnologías la participación del hombre y su creatividad hace que los resultados posibles sean innumerables e imprevisibles (si observamos dos traducciones iguales o muy parecidas de un mismo texto sospechamos de plagio y no pensamos en coincidencias probabilísticas); en las tecnologías existe un componente artesanal y/o artístico, de tal modo que en las ciencias no; el objetivo de las disciplinas que estudian los hechos y fenómenos naturales es describirlos y predecir sus futuros comportamientos, y el objetivo de las disciplinas que estudian las tecnologías es ofrecer soluciones y procedimientos innovadores y más eficaces...

Mayoral (ibídem) sostiene que la traducción, al igual que la medicina, las ingenierías, la agricultura, la comunicación humana o la escultura, es una tecnología y no un hecho o proceso natural; y sentencia: “La disciplina que estudia la traducción (los Estudios de Traducción) no es una ciencia”. Reviste interés su conclusión sobre que:

Es cierto que toda tecnología que se precie trata de fundamentarse en otras disciplinas de carácter científico, pero no hay que confundirlas. La medicina se

fundamenta y apoya en la física, la química, la biología y las matemáticas, y gracias a ello es una tecnología rigurosa (aunque los resultados de escoger uno u otro médico, uno u otro hospital, pueden ser todavía muy diferentes). La desgracia de los Estudios de Traducción es que se apoyan y fundamentan en otras disciplinas no mucho más "científicas" que ellos mismos, como son la lingüística, la psicología (en parte), los estudios literarios, etc. En realidad, las aportaciones propias de los Estudios de Traducción son mínimas y casi todo lo que sabemos sobre la traducción -y que es aceptado de forma generalizada por la mayoría de nosotros- procede de otras disciplinas, de la observación de la práctica por los mismos traductores o, lo que resulta más llamativo, del simple y puro sentido común.

Es interesante volver atrás cronológicamente y señalar que ya en 1978, Vermeer esbozaría en un artículo sus principios funcionalistas de la traducción (*Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie*): concepción de la traducción orientada hacia el encargo (*der Auftrag*), teoría cuyo desarrollo y versión final tendría lugar en 1984. Y ya a principios de los 80, Hönig y Kussmaul recogen por primera vez estos principios funcionalistas y los aplican a la Didáctica (*Strategie der Übersetzung*). Arguyen que los factores prospectivos de la traducción son los que determinarán la óptima consecución del TM. El traductor debe plantearse el objetivo y función de la traducción (¿para quién?, ¿con qué finalidad prospectiva?). Frente a los conceptos prescriptivos y ambiguos de equivalencia, fidelidad, o libertad postulan un nuevo concepto de corte funcional: "*der notwendige Grad der Differenzierung*" y hasta qué punto debe diferenciarse el TM del TO desde el punto de vista informativo en un aspecto local determinado del texto para conseguir un determinado objetivo comunicativo.

A partir de los años 80 (como se ha visto en las ideas de Lvóvskaya y Mayoral), asistimos a un cambio de paradigma científico en la traductología. Destacan tres corrientes: el Funcionalismo con la *Skopostheorie* (Reiss y Vermeer, 1984, Alemania), la Teoría de la acción traslativa en Finlandia (Holz-Mänttari, 1984); y la Escuela de la manipulación en los Países Bajos e Israel.

En primer lugar, en relación con la *Skopostheorie*, ésta nace de la mano de Reiss y Vermeer (*Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, 1984). Sus autores, que rechazan el concepto de equivalencia por considerarlo irrelevante para la teoría de la



traducción, se engloban en la corriente denominada *Neuorientierung*. La teoría postula la orientación prospectiva y el principio finalista de la traducción (*Skopos*) así como el destronamiento del TO; explica el carácter relativista de la “*Translation*”; describe la competencia social del traductor; describe la pragmática textual; introduce el concepto de encargo; recalca la importancia de la cultura en la traducción (paracultura, diacultura, idiocultura); introduce el concepto de adecuación (*Adäquatheit*) perseguida en función del determinado escopo; y postula el concepto de cambio de función como aspecto frecuente en la traducción. La confusión de algunos de sus postulados teóricos (p. ej. “El fin justifica los medios”) se ha prestado a malentendidos sobre la comprensión de esta teoría, malentendidos que ha intentado aclarar posteriormente Nord (1991; 1997) con su principio de lealtad y la concepción de la traducción como documento e instrumento. La teoría del escopo determinaría parte esencial de la Didáctica de la Traducción de los años 80, una didáctica de corte funcional (Hönig y Kussmaul, 1982; Nord, *Textanalyse und Übersetzen*, 1988; Snell-Hornby, el traductor como portador de mensajes, *Translation Studies: An Integrated Approach*, 1988, etc.)

En segundo lugar, la Teoría de la acción traslativa (*Translatorisches Handeln* de Justa Holz-Mänttari, 1984) rompe con toda la terminología tradicional de la traducción y recalca el papel del traductor como experto en diseño textual (*Textbauexpert*). Describe detalladamente los actantes de la acción traslativa y sus relaciones sociales.

En lo que concierne a la Escuela de la Manipulación, sus autores son promotores de los Estudios Descriptivos (*Descriptive Translation Studies*). Estos autores se constituyeron paulatinamente como grupo en diversos congresos internacionales sobre traducción literaria (1976, 1978, 1980), cuyo objeto de estudio consistiría en describir los fenómenos de la traducción como se demuestran realmente en el mundo empírico: J. Holmes, G. Toury, R. Van den Broeck, T. Hermans, K. Van Leuven-Zwart, J. Lambert, H. Van Gorp, L. D’Hulst, D. Delabastita, C. Robyns, A. Chesterman, S. Bassnett, A. Lefevere. Toury (1980) publicaría sus investigaciones sobre un acercamiento descriptivo hacia una futura teoría de la traducción (*In Search of a Theory of Translation*), basadas en el estudio de las normas y de fenómenos traslativos no contemplados hasta el momento como las pseudotraducciones (denominadas también traducciones ficticias, puesto que se considera a algo traducción sin haber rastro de un TO), término al que nos referiremos en nuestro análisis de textos musicales. Algunos de sus postulados son: la relación entre el TM y el

TO depende de las normas prospectivas; no existe la traducción “correcta”, ni siquiera en la traducción literaria; traducción es todo lo que la cultura receptora considera traducción; el traductor se rige por las normas de la cultura meta en un momento histórico determinado.

El grupo se daría a conocer realmente con *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*, publicado por Hermans en 1985, y sostiene que toda traducción implica un determinado grado de manipulación del TO. Se aprecia la influencia de los formalistas rusos y del estructuralismo checo, especialmente de Even-Zohar y su teoría del polisistema. La literatura se concibe como un conjunto de sistemas o polisistemas (luchas de poder en los ámbitos cultural, político, etc.) estructurados jerárquicamente y cuyos textos están en conflicto permanente y transformación. Estos conflictos se dan entre el centro y la periferia del sistema donde se conciben textos canonizados/centrales y textos no canonizados/marginados. La traducción forma parte también de este polisistema como texto canonizado o no canonizado. La traducción puede cumplir una función primaria (especialmente en sistemas literarios jóvenes) o una función secundaria (sistemas literarios tradicionales y fuertes), dependiendo de la cultura meta y el momento histórico. El estatus del TM depende, por tanto, de su imagen en la cultura meta, el tipo de texto, etc.

Por último, debemos mencionar al denominado Grupo de Göttingen, dentro del cual autores como Frank (1987, 1989) investigarían también las normas literarias, si bien no ha tenido tanta repercusión como la Escuela de la Manipulación.

Ya en los años 90, la investigación descriptiva de los Estudios de Traducción continuaría avanzando en el marco de la teoría, la función, el producto, el proceso de la traducción. Aparecen nuevas corrientes teóricas basadas en el Postestructuralismo y la Didáctica de la Traducción pasaría a consolidarse. Éstas son: la Deconstrucción, los Modelos Culturales, y dentro de esta última citaremos los estudios de Feminismo y Traducción y Postcolonialismo y Traducción.

La Deconstrucción es una corriente filosófica contraria al sueño de los racionalistas y de la filosofía occidental en creer en la transparencia y universalidad del lenguaje y en la existencia de un sentido único y fijo. Parte de la idea nietzscheana de la proclamación de la “muerte del sujeto”, y es aplicada al estudio de la traducción: “Es el oído del otro el que

firma nuestros textos”. Considera la traducción como una transformación en constante proceso de mutación (Derrida, 1988). La Deconstrucción trata de fijar su atención, más que en los elementos presentes del texto, en los numerosos vacíos o lugares de indeterminación del texto, en aquello que no dice el texto o tiene aún que decir. La lectura torna infinito lo finito de la escritura; el traductor se libera de la opresión de un significado definitivo y único del texto. Importancia, en nuestra opinión, del significado sobre el significante (significación > significado ≠ significancia > significante).

Así, como recoge Hebdige (2004: 172), parafraseando a Roland Barthes, es la idea del sujeto en proceso, el juego móvil del significante como tercer significado provocando así que la estructura se deslice, la cual flota a contracorriente del texto, impidiendo que alcance su destino: una clausura completa y definitiva, que, sin embargo, parece trabajar en contra del lector y que se resiste a toda interpretación seria. Arrojo (1994), Zima (1994) son algunos de sus más destacados autores.

En lo que concierne a los Modelos Culturales en los estudios descriptivos, se aprecia un alejamiento de la teoría del polisistema de la Escuela de la Manipulación y la influencia de la Deconstrucción. Hay una tendencia descriptiva más social, política y económica de la traducción, es decir, una tendencia hacia el culturalismo. Bassnett y Lefevere (1990) institucionalizarían el giro cultural dentro de los Estudios Descriptivos de la Traducción (*Translation, History and Culture*); en España destacamos a la académica Vidal Claramonte (1995). Se estudia hasta qué punto la ideología moldea los textos y las traducciones, es decir, se analizan las relaciones entre el discurso-poder. “Traducir es reescribir” (*rewriting*, idea foucaultiana que recoge Lefevere, 1992), esto es, escribir el TO en otra lengua. Se estudian las relaciones de poder; se critican conceptos como el universalismo o se cuestionan otros como la originalidad, la autoría o el criterio de intertextualidad. Bravo Utrera (2004) en su obra *La traducción en los sistemas culturales. Ensayos sobre traducción y literatura* afirma que la escritura es siempre expresión de la identidad cultural al igual que la traducción. Sostiene que la traducción ha dejado de ser una actividad derivada o subordinada y su condición de escritura se corresponde con una visión múltiple y desprejuiciada de su esencia. Los estudios de traducción y los estudios culturales tienen en común aspectos relacionados con la identidad cultural de cada pueblo. Para realizar una traducción se hace necesario descubrir y recrear, reescribir, escribir de nuevo el entramado sociocultural que está presente en el subtexto de cada original. Por

tanto, la traducción es una actividad cultural marcada por los signos que entran en contacto y que siempre, luego de haber establecido contacto, se estarán nutriendo los unos de los otros en transformación infinita y fructífera que sostiene las diferentes culturas. La autora señala, además, cuatro fases en el proceso de traducción previas a la reescritura (el TM propiamente dicho), en las que se incluyen las tres etapas del proceso hermenéutico: transpensar (atravesar el texto), impensar (introspección), en ellos subyacen todos los matices lingüísticos y extralingüísticos con los que el traductor debe trabajar con el fin de alcanzar la recreación del mensaje ideostético del original; apropiación y contaminación (de las ideas del TO).

Los estudios de Feminismo y Traducción, que también son significativos en este orden, tienen su epicentro en Canadá. Sus autoras postulan el derecho como traductoras a intervenir en los textos que traducen, y lo hacen en prólogos, artículos, notas al margen de la traducción, notas a pie de página, etc. (absoluta visibilidad de la traductora como mujer). Desexualizan la lengua (creación de neologismos, empleo de recursos tipográficos como la cursiva, corchetes, etc.). Reconstruyen conceptos fundamentales de la cultura occidental (mitos, símiles, metáforas, etc.). Algunas de sus autoras más destacadas son: Bárbara Godard o Susan J. Levine, entre otras.

Las teorías postcoloniales de la traducción se basan en el estudio de la traducción en países colonizados (1% a 2% libros traducidos en el norte; 98% a 99% libros traducidos en el sur). La tradición oral determina en algunas culturas dividir el TO en unidades, teniendo que ser naturalizado para que sus realidades sean entendidas en el marco de la poética y de la ideología de la literatura receptora. Se caracteriza por la existencia considerable de la manipulación debido a intereses de poder (Canibalismo brasileño), así como por la introducción y análisis de conceptos como exotización, domesticación, visibilidad, invisibilidad; y sostiene que el concepto de equivalencia es un concepto occidental. Entre sus defensores destacamos a Venuti (1995), Tymoczko (1999), etc.

No obstante, coincidimos con Basnett (1991), en que estos Estudios Descriptivos no revelan a los estudiantes qué hacer cuando traducen un texto; podrán a lo sumo mostrarles formas de no permitir que otras personas les digan qué hacer. Coincidimos con Sabino Méndez (2004: 185) cuando afirma que el idioma necesita siempre de la traducción; si bien, arguye:

La música, emotivamente, demuestra que en algunos niveles muy básicos el hombre tiene un mínimo denominador común que no van tan a remolque de la traducción como en otros ámbitos.

Así, después de este breve repaso por los estudios relacionados con la traducción, nos decantamos por presentar y comentar nuestro corpus de textos musicales, pertenecientes al subgénero pop comercial o moderno del género básico pop de los 80 y 90, desde los postulados del Funcionalismo alemán.

Desde un punto de vista funcionalista (García Álvarez, 2003), el escopo u objetivo comunicativo se puede definir como la intención comunicativa que se persigue con el TM. El escopo que perseguiremos con la traducción de nuestros textos musicales en inglés será verter al español dichos textos conservando las características formales del discurso poético. Nuestros subescopos, es decir, las intenciones subordinadas a la anterior, serán: verter en el TM el foco tipotextual, la intención(es), la función(es) comunicativa(s) y el contexto sociocultural del TO, variables que ya hemos comentado en la presente tesis. Posteriormente, el TO y nuestro TM pueden ser empleados como otra herramienta metodológica en el aprendizaje de idiomas.

En el análisis y traducción de los textos musicales, emplearemos la siguiente terminología: TO, para hacer referencia al texto original en inglés; TA, esto es, el texto analizado, cuyo autor de la traducción no se conoce, lo cual constituye una de las características de la traducción de poesía cantada; y, por último, TP, es decir, la traducción que proponemos.

En primer lugar, analizaremos el texto musical *What's love got to do with it* de la artista Tina Turner, de su álbum del mismo nombre, y editado en 1993, así como una de sus traducciones al español (Rodríguez, A. 1988: 103). El TO es el siguiente:

You must understand  
That the touch of your hand  
Makes my pulse react  
That it's only the thrill

Of boy meeting girl  
Opposites attract  
It's physical  
Only logical  
You must try to ignore  
That it means more than that

(chorus)

Oh what's love got to do with it  
What's love but a second hand emotion  
What's love got to do with it  
Who needs a heart  
When a heart can be broken

It may seem to you  
That I'm acting confused  
When you're closed to me  
If I tend to look dazed  
I've read it some place  
I've got cause to be  
There's no name for it  
There's a phrase that fits  
But whatever the reason  
You do it for me

(chorus)

I've been thinking of a new direction  
But I have to say  
I've been thinking of my own protection  
It scares me to feel this way  
What's love got to do with it  
What's love but a sweet old fashioned notion

(chorus)

El TA ( Rodríguez, A. 1988: 103) es el siguiente:

Debes comprender  
Que el roce de tu mano  
Hace reaccionar mi pulso  
Que sólo es el terror  
Del chico encontrándose con la chica  
El atractivo de lo opuesto  
Es algo físico  
Sólo lógico  
No debes pensar  
Que significa algo más

(estribillo)

Oh, qué tiene que ver el amor con eso  
Qué es el amor sino una emoción de segunda mano  
Qué tiene que ver el amor con eso  
Quién necesita un corazón  
Cuando un corazón puede estar destrozado

Te puede parecer  
Que estoy confundida  
Cuando estás cerca de mí  
Si parece que estoy aturdida  
Lo he leído en algún lugar  
Tengo motivos para estarlo  
No existe un nombre para eso  
Hay una frase para eso  
Pero cualquiera que sea la razón  
Hazlo por mí

(estribillo)

He estado pensando una nueva dirección  
Pero tengo que decir  
He estado pensando en mi propia protección  
La causa que me hace sentir así  
Eso no es amor  
Qué es el amor, sino algo dulce y anticuado

(estribillo)

El texto musical en inglés está compuesto por seis estrofas incluyendo su estribillo, que se repite en tres ocasiones, y hemos respetado en nuestro TP dicha división. La primera estrofa del TO se compone de versos masculinos, es decir, versos que terminan en vocal acentuada (*stress-timed*). Desde el punto de vista del sistema métrico español, la primera estrofa del TO se podría acomodar, en su mayor parte, a versos simples hexasílabos y heptasílabos, lo cual hemos reproducido también en nuestro TP. Sin embargo, aunque pudiera parecer lo contrario, el análisis métrico no es un fin en sí mismo, sino un componente más para poder penetrar en el conocimiento de la estructura del poema y en su significación (Quilis, 2004: 200). Es el resultado, como postulan los Modelos Culturales de la traducción, de nuestra introspección para recrear el mensaje ideoestético del TO, y de la contaminación de las ideas; y en el caso de los textos musicales, también de la estructura del texto. En la primera estrofa, hay un predominio de la función apelativa, puesto que el autor se dirige a su amado mediante el uso del pronombre personal *you*. Desde el punto de vista de la rima, el TA sólo logra crearla en los cuatro últimos versos mediante sendos pareados, por lo que argüimos que el mensaje ideoestético del TO se ve alterado, así como el ritmo mediante la utilización de un verso de arte mayor endecasílabo entre el resto de versos de arte menor: /Del chico encontrándose con la chica/.

La segunda, cuarta y sexta estrofas corresponden al estribillo del texto musical. Éstos se suelen traducir de forma muy similar a su original porque contienen los títulos de los textos musicales. No obstante, abogamos por intentar mantener la forma, pero dando prioridad al contenido, es decir, la idea que el autor del TO quiera transmitir con el texto



musical. Creemos que en el título de este texto musical subyace la idea de un amor mal entendido; pero la traducción literal que encontramos en el TA no nos convence puesto que no es comunicativa en español /Qué tiene que ver el amor con eso/. Si se hubiese analizado la traducción del título después de realizar la traducción y no antes como creemos ha hecho el autor del TA, se habría encontrado una traducción comunicativa; por lo que afirmamos que los títulos de los textos musicales han de ser traducidos en último lugar.

La tercera estrofa del TO está compuesta por diez versos, en su mayoría hexasílabos, y hay un predominio, al igual que en la primera estrofa, de la función apelativa. En el TA hallamos en el segundo y cuarto verso la segunda rima de todo el texto musical, así como versos de arte menor, excepto en los versos cuarto, quinto, sexto y noveno, de arte mayor: /Que estoy confundida/ ... /Si parece que estoy aturrida/. Creemos que ambas secuencias podrían haber sido resueltas de otra forma sin alterar el significado denotativo del TO y acortando el número de sílabas para facilitar el ritmo.

Por lo que respecta a la quinta y última estrofa del TO, la función expresiva es muy latente ante el contenido fundamentalmente introspectivo del autor. Creemos que la traducción de esta última estrofa es la más lograda del TA, puesto que se logra crear rima: total, entre el primer y tercer verso, y parcial, entre el segundo y el cuarto; y, además, no hallamos errores de interpretación como en la tercera estrofa, aunque sí gramaticales al no incluir la preposición “en” ante un verbo, pensar, que rige suplemento; no complemento directo, en el primer verso: /He estado pensando una nueva dirección/.

En nuestro TP, hemos decidido sustituir, en la primera estrofa, la imagen de la “mano” del segundo verso por la de la “piel” para poder lograr la rima, en este caso, asonante, entre los tres primeros versos; así como la imagen de la “chica” por la de un “amor” con el propósito de lograr una rima total entre el cuarto y quinto verso. Esta decisión redundante en el hecho de que debemos manipular el texto origen para conseguir nuestros fines; no obstante, la traducción que estamos criticando es traducción igualmente y nunca podrá ser tildada de incorrecta, si bien, desde un punto de vista evaluativo, se podrían hacer juicios de valor. Destacamos el uso acertado en el TA de la modulación en el noveno verso, subtécnica (epígrafe 4.2.) que mantenemos en nuestra traducción:

Debes comprender  
Que el roce de tu piel  
Me hace estremecer  
Que es sólo el temor  
De encontrar un amor  
Dos polos que se atraen  
Es algo físico  
Sólo lógico  
No debes pensar  
Que signifique algo más

En el estribillo, en el que predomina la función expresiva, hemos optado por un esquema /b-bb-/, en contraposición a la estrofa entera compuesta por versos libres del TA:

Oh, eso no es amor  
Qué es el amor sino emoción ya usada  
Eso no es amor  
Quién quiere un corazón  
Cuando éste está roto

El problema fundamental de la tercera estrofa son las frases hechas de los versos quinto, séptimo y octavo, no resueltas en el TA puesto que el autor de la traducción (Rodríguez, 1998: 103) se limita a verter al español la expresión del enunciado (acto locutivo, Austin, 1962); por el contrario, nosotros optamos por transmitir el objetivo que pretende el autor con esos enunciados (acto ilocutivo), como, por ejemplo, /Sé de lo que hablo/ en el quinto verso:

Pondrás pensar  
Que finjo nada más  
Al acercarte a mí  
Si parezco aturdida  
Sé de lo que hablo  
Y tengo razón

Difícil de creer  
No así de entender  
No le des más vueltas  
Sólo hazlo por mí

En la traducción del estribillo, optamos en nuestro TP por incluir versos más cortos que faciliten el ritmo, respetando los acentos estróficos:

Un nuevo rumbo quiero tomar  
Pero debo decir  
Que mi seguridad quiero encontrar  
Me asusta sentirme así  
Eso no es amor  
Qué es el amor, sino algo dulce y anticuado

Nuestro TP queda, por tanto, de la siguiente manera:

*ESO NO ES AMOR*  
Debes comprender  
Que el roce de tu piel  
Me hace estremecer  
Que es sólo el temor  
De encontrar un amor  
Dos polos que se atraen  
Es algo físico  
Sólo lógico  
No debes pensar  
Que signifique algo más

(estribillo)

Oh, eso no es amor  
Qué es el amor sino emoción ya usada  
Eso no es amor  
Quién quiere un corazón

Cuando este está roto

Podrás pensar

Que finjo nada más

Al acercarte a mí

Si parezco aturdida

Sé de lo que hablo

Y tengo razón

Difícil de creer

No así de entender

No le des más vueltas

Sólo hazlo por mí

(estribillo)

Un nuevo rumbo quiero tomar

Pero debo decir

Que mi seguridad quiero encontrar

Me asusta sentirme así

Eso no es amor

Qué es el amor, sino algo dulce y anticuado

(estribillo)

Concluimos que el foco tipotextual de este texto musical es el desamor. Las intenciones del autor son transmitir al receptor del TO su absoluta decepción ante el amor y su miedo a enamorarse, así como su deseo de encontrar seguridad. Creemos que el foco tipotextual, las funciones comunicativas expresiva y apelativa, así como las intenciones del TO han sido vertidos en nuestro TM.

En relación con el contexto sociocultural, y concretamente con aquello que no dice el texto explícitamente sino que permanece de manera subyacente, opinamos que el TO y nuestro TP reflejan la idiosincrasia cognitiva de la artista, Tina Turner, en un momento determinado de su carrera musical en solitario y lejos de su marido Ike Turner, con el que

formó pareja musical hasta 1978, quien la maltrataba y abusaba de ella (Rodríguez, 1988). Creemos que el TO, compuesto en los años 90, y nuestro TP reflejan, además, el carácter independiente de la mujer, dueña de su presente y futuro, la cual puede decidir estar o no con un hombre.

En segundo lugar, someteremos a análisis el texto musical *Another Day in Paradise* del artista Phil Collins, de su álbum "...But Seriously", editado en 1989, así como una de sus traducciones al español (Del Corral y Casamayor Vizcaíno, 1997: 111). El TO es el siguiente:

She calls out to the man on the street  
"Sir can you help me?"  
"It's cold and I've nowhere to sleep,  
Is there somewhere you can tell me"?

He walks on, doesn't look back  
He pretends he can't hear her  
Starts to whistle as he crosses the street  
Seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in paradise  
Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in paradise  
Just think about it  
Think about it  
Think about it

She calls out to the man on the street  
He can see she's been crying  
She's got blisters on the soles of her feet  
She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do  
Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face  
You can see that she's been there  
Probably been moved on from every place  
'Cos she didn't fit in there

(chorus)

El TA (Del Corral y Casamayor Vizcaíno, 1997: 111) es el siguiente:

Ella le pide a un hombre por la calle,  
“Señor, me podría ayudar?  
Hace frío y no tengo dónde dormir,  
¿Hay algún sitio que usted me pueda decir?”

Él sigue caminando, no mira hacia atrás  
Aparenta que no la oye  
Empieza a silbar mientras cruza la calle  
Parece incómodo por estar allí

(estribillo)

Piénsalo dos veces, porque es un día más para ti y para mí en el paraíso  
Piénsalo dos veces, porque es un día más para ti y para mí en el paraíso  
Tan sólo piénsalo  
Piénsalo  
Piénsalo

Ella le pide ayuda al hombre de la calle  
Él ve que ha estado llorando  
Tiene ampollas en la planta de los pies  
No puede andar pero lo intenta

(estribillo)

Oh Señor, no hay nadie que pueda hacer algo más

Oh Señor, debe haber algo que tú puedas decir

Se le nota en las arrugas de la cara

Se nota que ha estado allí

Seguramente la han echado de todas partes

Porque no encajaba

(estribillo)

El TO está compuesto por ocho estrofas incluyendo su estribillo, que se repite en tres ocasiones. En las estrofas primera, segunda y cuarta predomina la función expresiva y, en el resto, incluyendo el estribillo, la función apelativa. Coincidimos con Reiss y Vermeer (1996: 186) al respecto de que en los textos de categoría expresiva debe ser prioritaria la transmisión de los contenidos con una disposición artística análoga; si bien análoga no significará nunca idéntica, debido a las discrepancias estructurales de la pareja de lenguas y a las diferentes convenciones y tradiciones literarias de las distintas comunidades culturales.

La primera estrofa está compuesta por cuatro versos masculinos con una disposición rítmica encadenada /abab/. En el TA apreciamos el efecto estético del TO sólo en los dos últimos versos mediante una rima consonante o total; si bien, creemos que el último verso se podría haber resuelto de otro modo creando un verso de menos sílabas que hubiese facilitado el ritmo: /Hace frío y no tengo dónde dormir/, /¿Hay algún sitio que usted me pueda decir?/. Los autores del TA (Del Corral y Casamayor Vizcaíno, 1997: 111) incurren en un error, desde un punto de vista semántico, al traducir el verbo frasal inglés *call out* por “pedir” en español, cuando su significado real es “suplicar”; sin embargo, para la traducción del primer verso, optamos por utilizar en nuestro TP el verbo “pedir”, de menor número de sílabas y ante la imposibilidad de emplear el verbo “rogar” en este contexto:

Pide al señor que ve en la calle  
“¿Puede usted ayudarme?”  
“Tengo frío y quiero dormir  
¿Hay un lugar para mí?”

La segunda estrofa del TO, compuesta por versos de arte menor, excepto el tercero, presenta una rima encadenada en los versos segundo y cuarto, ambos octosílabos. Todos los versos, al igual que en la primera estrofa, son masculinos. Los autores del TA vuelven a optar por versos de arte mayor, sin rima en ninguno de ellos, y vuelven a incurrir en un error al traducir *embarrassed*, en el cuarto verso, por “incómodo”; con lo cual, creemos que el contenido ideoesfético del original se resiente: /Parece incómodo por estar allí/. Creemos que el TA no refleja la intensidad dramática del TO, puesto que el transeúnte no se siente incómodo sino, literalmente, avergonzado. Para lograr el efecto (acto perlocutivo), que creemos intenta transmitir el TO, hemos optado por reemplazar el sintagma nominal “la calle”, por el sintagma preposicional “sin más”, para lograr una semejanza acústica en cadena:

Él sigue, no mira atrás  
Finge no oírla  
Silba y cruza sin más  
Finge no verla

Las estrofas tercera, quinta y octava del TO corresponden al estribillo del texto musical, que incluyen el título del texto musical. En el TA, se opta por mantener el nexo causal “porque”, en su traducción al español (/Piénsalo dos veces, porque es un día más para ti y para mí en el paraíso/); sin embargo, los autores del TA no reparan en el hecho de que en nuestro idioma esto supone alargar el verso en dos sílabas; el inglés, en cambio, se caracteriza por su facilidad a la hora de contraer palabras, lo cual coadyuva a hacer el ritmo más fluido. En nuestro TP, decidimos recurrir a un braquistiquio (Quilis, 2004), es decir, una pausa breve que confiere al verso un mayor relieve, en lugar de emplear un nexo causal. Igualmente, recurrimos a un hipérbaton, muy frecuente en nuestra lengua, adelantando el sintagma preposicional “en el paraíso”:



Oh, piénsalo bien, en el paraíso tú y yo un día más  
Oh, piénsalo bien, en el paraíso tú y yo un día más  
Piénsalo bien  
Piénsalo bien  
Piénsalo bien

La cuarta estrofa del TO está formada por cuatro versos: dos de arte menor, y otros dos de arte mayor, que riman respectivamente entre sí. En el primer verso de esta estrofa, los autores del TA no consiguen verter el mensaje del TO, y como resultado crean una imagen distinta y que contradice a la que proyecta el TO: /Ella le pide ayuda al hombre de la calle/. Parecería que la sin techo pide ayuda a otro sin techo; pero el sentido del texto nos impide traducir el sintagma preposicional inglés *on the street* por el “de la calle”, dado que éste en español infiere un valor de procedencia, y no locativo, como es el del TO. Por lo tanto, la imagen que nos evoca el TO no es la de otro sin techo, sino la de un transeúnte:

Pide al señor que ve en la calle  
Él puede ver que ha llorado  
Ella con bolsas en los pies  
No puede andar, no puede andar

La sexta estrofa es la más corta de todo el TO y está compuesta por dos versos libres de arte mayor. En nuestro TP, a diferencia del TA, intentamos acortar el número de sílabas eliminando vocablos que, en nuestra opinión, son innecesarios con el objetivo de facilitar el ritmo: /Oh Señor, no hay nadie que pueda hacer algo más/, /Oh Señor, debe haber algo que tú puedas decir/:

Oh Señor, ¿no hay nada que podamos hacer?  
Oh Señor, debe haber algo que decir

En la séptima estrofa, el verso inglés vuelve a articularse mediante rimas encadenadas. Los autores del TA vuelven a optar por versos libres. En la traducción del último verso (/Porque no encajaba/), los autores se han “contaminado” sólo del significado del TO, pero han dejado de lado el sentido, y como resultado nos aportan una traducción no comunicativa en este contexto. En nuestro TP, hemos decidido recrear la rima encadenada

del TO, y crear la imagen del “hogar” en ese último verso que, creemos, se adecua al contexto sociocultural, la marginación, que refleja el TO:

En el rostro sus arrugas verás  
Aquí ya ha estado  
La habrán echado de todo lugar  
Su hogar sin encontrar

Nuestro TP queda, por tanto, de este modo:

*EN EL PARAÍSO UN DÍA MÁS*

Pide al señor que ve en la calle  
“¿Puede usted ayudarme?”  
“Tengo frío y quiero dormir  
¿Hay un lugar para mí?”

Él sigue, no mira atrás  
Finge no oírla  
Silba y cruza sin más  
Finge no verla

(estribillo)

Oh, piénsalo bien, en el paraíso tú y yo un día más  
Oh, piénsalo bien, en el paraíso tú y yo un día más  
Piénsalo bien  
Piénsalo bien  
Piénsalo bien

Pide al señor que ve en la calle  
Él puede ver que ha llorado  
Ella con bolsas en los pies  
No puede andar, no puede andar

(estribillo)

Oh Señor, ¿no hay nada que podamos hacer?

Oh Señor, debe haber algo que decir

En el rostro sus arrugas verás

Aquí ya ha estado

La habrán echado de todo lugar

Su hogar sin encontrar

(estribillo)

Concluimos que el foco tipotextual de este texto musical es la población marginada. Las intenciones del autor son transmitir al receptor del TO el absoluto abandono que sufren los indigentes, y el rechazo que siente la sociedad hacia ellos. Creemos que el foco tipotextual, las funciones comunicativas expresiva y apelativa, así como las intenciones del TO han sido vertidos en nuestro TM.

En relación con el contexto sociocultural, y en concreto con aquello que no dice el texto explícitamente sino que permanece de manera subyacente, opinamos que el TO y nuestro TP reflejan la situación por la que atraviesan los millones de sin techo que malviven en las calles de cualquier ciudad del mundo. El autor utiliza la imagen del “paraíso” de forma irónica, e inferimos que alude al mal llamado primer mundo, en el que, al igual que ocurre en el tercer mundo, hay seres humanos que no tienen comida ni tampoco un techo para dormir. El título de este texto musical dará nombre a nuestra tarea (capítulo 5, epígrafe 5.4.). La metáfora *Another Day in Paradise* como cualquier metáfora cumple una finalidad lírica y estética; sin embargo, es un potente instrumento para la comprensión de la realidad social. Su papel de generador de conocimiento se debe a su poder de sintetizar varias unidades complejas en una imagen superior: la metáfora es la expresión de una idea compleja, no por análisis ni tampoco por manifestación directa, sino por súbita percepción de una realidad objetiva. En este sentido es en el que puede afirmarse sus recursos para generar aprendizajes por descubrimiento. La fuerza epistemológica de la metáfora se hace más visible socialmente y se impone de modo casi inapreciable (Torrego Egido, 1999: 108-109).

En tercer lugar, analizaremos el texto musical *Englishman in New York* del artista Sting, que forma parte de su álbum “Nothing like the Sun”, publicado en 1987, así como una de sus traducciones al español (Leduc, 1990: 171). El TO es el siguiente:

I don't drink coffee I take tea my dear  
I like my toast done on the side  
And you can hear it in my accent when I talk  
I'm an Englishman in New York

See me walking down Fifth Avenue  
A walking cane here at my side  
I take it everywhere I walk  
I'm an Englishman in New York

(chorus)

I'm an alien I'm a legal alien  
I'm an Englishman in New York  
I'm an alien I'm a legal alien  
I'm an Englishman in New York

If “manners maketh man”, as someone said  
Then he's the hero of the day  
It takes a man to suffer ignorance and smile  
Be yourself no matter what they say

(chorus)

Modesty, propriety can lead to notoriety  
You could end up as the only one  
Gentleness, sobriety are rare in this society  
At night a candle's brighter than the sun

Takes more than combat gear to make a man

Takes more than a license for a gun  
Confront your enemies, avoid them when you can  
A gentleman will walk but never run

(chorus)

El TA (Leduc, 1990: 171) es el siguiente:

No bebo café, bebo té, cariño  
Me gustan las tostadas muy hechas  
Puedes notarlo en el acento cuando hablo  
Soy un inglés en Nueva York

Obsérvame andando por la Quinta Avenida  
Un bastón aquí a mi lado  
Me lo llevo a todos sitios donde voy  
Soy un inglés en Nueva York

(estribillo)

Soy un extranjero, soy un residente en regla  
Soy un inglés en Nueva York  
Soy un extranjero, soy un residente en regla  
Soy un inglés en Nueva York

Si los modales hacen al hombre, como alguien dijo  
Entonces él es el héroe del día  
Hace falta un hombre para sufrir la ignorancia y sonreír  
Sé tú mismo digan lo que digan

(estribillo)

La modestia y la propiedad podrían llevarte a la notoriedad  
Podrías terminar siendo el único  
Gentileza y sobriedad son raras en esta sociedad

En la noche una vela es más luminosa que el sol

Ni por llevar uniforme se es más hombre

Ni por tener una licencia para llevar un arma

Halaga a tus enemigos, esquivales siempre que puedas

Un caballero andará pero nunca correrá

(estribillo)

El TO se compone de nueve estrofas, incluyendo el estribillo, constituido por dos estrofas, que se repiten conjuntamente dos veces (tercera-cuarta y octava-novena estrofas), y una tercera, sólo la primera parte del estribillo, en la quinta estrofa. En las dos primeras estrofas y en la primera parte del estribillo, hay un predominio de la función apelativa del lenguaje; en el resto de estrofas, hay una alternancia entre la función expresiva y apelativa.

La primera estrofa del TO está articulada mediante cuatro versos masculinos con rima en la tercera y cuarta estrofas; sin embargo, el TA no sólo no presenta rima sino que observamos que se mantiene el orden sintáctico inglés. En nuestro TP, y atendiendo al ritmo del texto, hemos alterado la sintaxis en el tercer verso adelantando el sintagma preposicional, y hemos incorporado una interjección en el segundo verso en sustitución del sintagma verbal “Me gustan”; lo cual no hace sino confirmar que todo TM presenta un grado mayor o menor de manipulación:

No bebo café, tomo té, mi amor

Las tostadas muy hechas, cómo no

Y por mi acento seguro tú ya sabrás

Que soy un inglés en Nueva York

La segunda estrofa del TO está formada por versos de arte mayor eneasílabos con rima en los dos últimos versos: /I take it everywhere I walk/, /I'm an Englishman in New York/. En el TA, observamos cómo se ha optado por verter al español el participio simple inglés *walking* mediante un gerundio; sin embargo, desde nuestro punto de vista, resulta forzado, dado que supone incrementar el número de sílabas, por lo que lo evitaremos en nuestro TP. No obstante, consideramos acertado el empleo del verbo “ir” por el de caminar puesto

que se adecua mejor al ritmo del texto musical sin que por ello interfiera el sentido del texto (/Me lo llevo a todos los sitios donde voy/. Nuestra traducción es similar a la del TA en los dos últimos versos; si bien, consideramos innecesaria la traducción de *everywhere* por “a todos sitios”, en combinación con la proposición subordinada adjetiva “donde voy”, puesto que la consideramos redundante:

Por la Quinta Avenida me verás  
Me acompaña mi bastón  
Va conmigo a donde voy  
Soy un inglés en Nueva York

La primera estrofa del estribillo está constituida por un primer verso igual al tercero, ambos femeninos, mientras que el segundo y el cuarto, también iguales, son masculinos. En el TA, se evocan dos imágenes “extranjero” y “residente” para la traducción de una misma imagen *alien*, lo cual, en nuestra opinión, es un error de coherencia; ambas podrían haber sido reemplazadas por la imagen del “inmigrante”. Además, observamos una sobretraducción en el empleo del adjetivo *legal* por “en regla”. Nuestra propuesta de traducción es la siguiente:

Soy distinto, de aquí no soy  
Soy un inglés en Nueva York  
Con papeles, legal voy

La segunda estrofa del estribillo del TO contiene un sintagma nominal *hero of the day*, cuyo sintagma preposicional no aporta nada, desde el punto de vista semántico, en español; sin embargo, en el TA se vierte a nuestro idioma literalmente (/Entonces él es el héroe del día/). De igual forma, también desde nuestro punto de vista, el autor del TA (Leduc, 1990: 171) no logra transmitir con su traducción literal de *smile* el sentido que tiene este verbo en el texto (/Hace falta un hombre para sufrir la ignorancia y sonreír/). En nuestro TP, inferimos que en el TO *smile* posee un matiz negativo y mediante una transposición lo adecuamos a nuestra lengua mediante el sustantivo “burla”. Además, logramos crear rima entre los mismos versos que en el TO, el segundo y el cuarto:

Los modales hacen al hombre, eso dicen

Luego un héroe serás  
Un hombre aguanta toda burla y necesidad  
Sé tú, no importa el qué dirán

En la sexta estrofa del TO, no sólo hay rima encadenada entre los versos, sino acento rítmico (*propriety-notoriety; sobriety-society*), es decir, aquel que coincide con el estrófico, con lo cual verter el contenido estético del TO en nuestro TM se hace más complicado. El autor del TA (ibídem) no repara en que, en el primer verso, *propriety* es un falso amigo, y lo traduce por “propiedad”; de igual forma, *sobriety*, tercer verso, es otro falso amigo, que significa sensatez, no “sobriedad” (/La modestia y la propiedad podrían llevarte a la notoriedad/ ... /Gentileza y sobriedad son raras en esta sociedad/). En el cuarto verso, el autor del TO utiliza una metáfora para referirse, en nuestra opinión, al hecho de no tener miedo a actuar de forma distinta del resto de personas; sin embargo, el traductor la vierte literalmente al español (/En la noche una vela es más luminosa que el sol/). En nuestro TP, aportamos una solución para cada uno de las incorrecciones antes señaladas y decidimos aplicar la subtécnica de la omisión o reducción para los términos *gentleness* y *sobriety*, que aluden a cualidades positivas del carácter de un hombre. Desde el punto de vista estético, conseguimos reproducir la rima encadenada del original y crear un cuarteto que recibe el nombre de serventesio (Quilis, 2004); si bien sólo logramos acento rítmico en el primer verso (“humildad-notoriedad”):

Cortesía y humildad llevan a la notoriedad  
Pero solo tú te quedarás  
Los buenos modales no son de esta sociedad  
Entre miles de estrellas brillarás

La séptima estrofa está constituida por cuatro versos de arte mayor que contienen frases hechas. El TO vuelve a articularse mediante una rima encadenada /abab/. En el TA se refleja el sentido de cada verso (sin crear efecto estético alguno, desde nuestro punto de vista) salvo en el tercer verso, dado que se ha traducido *confront*, verbo que significa hacer frente, por halagar. En nuestro TP corregimos esta incorrección semántica, y, desde el punto de vista de la forma, nuestra traducción difiere del TO de tal modo que creamos dos versos libres y un pareado entre los versos segundo y tercero:



El traje no hace al sastre  
Ni una licencia para matar  
Elude a tu rival, pero si has de luchar  
De frente un hombre siempre irá

Nuestro TP queda de la siguiente forma:

*UN INGLÉS EN NUEVA YORK*

No bebo café, tomo té, mi amor  
Las tostadas muy hechas, cómo no  
Y por mi acento seguro tú ya sabrás  
Que soy un inglés en Nueva York

Por la Quinta Avenida me verás  
Me acompaña mi bastón  
Va conmigo a donde voy  
Soy un inglés en Nueva York

(estribillo)

Soy distinto, de aquí no soy  
Soy un inglés en Nueva York  
Con papeles, legal voy  
Soy un inglés en Nueva York

Los modales hacen al hombre, eso dicen  
Luego un héroe serás  
Un hombre aguanta toda burla y necedad  
Sé tú, no importa el qué dirán

(estribillo)

Cortesía y humildad llevan a la notoriedad  
Pero solo tú te quedarás

Los buenos modales no son de esta sociedad  
Entre miles de estrellas brillarás

El traje no hace al sastre  
Ni una licencia para matar  
Elude a tu rival, pero si has de luchar  
De frente un hombre siempre irá

(estribillo)

El foco tipotextual de este texto musical es la inmigración, si bien hemos de argüir que, si visionamos el *videoclip*, dudaríamos entre la inmigración y la superioridad moral/económica. Creemos, por tanto, que el autor del *videoclip* hizo una traducción semiótica de música y letra y la plasmó en un vídeo. Las intenciones del autor del TO son, por una parte, criticar a la sociedad en la que vivimos, y, por otra, ensalzar la figura de un hombre común que sigue su camino en la vida, ironizando sobre las cualidades que éste debería conservar y que ya han caído en desuso. Creemos que el foco tipotextual, las funciones comunicativas expresiva y apelativa, así como las intenciones del TO han sido vertidos en nuestro TM.

En cuarto lugar, analizaremos el texto musical *Hero*, de la artista Mariah Carey, incluido en su álbum “Music Box”, editado en 1993, junto con una de sus traducciones al español ([www.letrasmania.com](http://www.letrasmania.com)). Dicha traducción, como demostraremos en nuestro análisis y posterior comentario, podría considerarse una supuesta pseudotraducción (Toury, 1980), dado que el TM presenta significativas modificaciones con respecto a su TO (epígrafe 4.2.), que nos llevan a esa deducción. El TO es el siguiente:

There´s a hero  
If you look inside your heart  
You don´t have to be afraid  
Of what you are  
There´s an answer  
If you reach into your soul

And the sorrow that you know  
Will melt away

(chorus)

And then a hero comes along  
With the strength to carry on  
And you cast your fears aside  
And you know you can survive  
So when you feel like hope is gone  
Look inside you and be strong  
And you'll finally see the truth  
That a hero lies in you

It's a long road  
When you face the world alone  
No one reaches out a hand  
For you to hold  
You can find love  
If you search within yourself  
And the emptiness you felt  
Will disappear

(chorus)

Lord knows  
Dreams are hard to follow  
But don't let anyone  
Tear them away  
Hold on  
There will be tomorrow  
In time  
You'll find the way

(chorus)

El TA es el siguiente:

Como un libro  
Que no sabes el final  
Y te asusta lo que lees  
Así la vida es  
Cuando naces  
Ya te expones al dolor  
Y de a poco y con valor  
Logras crecer

(estribillo)  
Y como un libro el corazón  
Nos enseña que hay temor  
Que hay fracasos y maldad  
Que hay batallas que ganar  
Y en cada página el amor  
Nos convierte en luchador  
Y descubres lo común  
No hay un héroe como tú

Son muy pocos  
Que se arriesgan por amor  
Pero tú tienes la fe  
Y eso lo es todo  
No decaigas  
Que vivir es aprender  
Y no hay nada que temer  
Si crees en ti

(estribillo)

Sólo Dios

Sabe dónde y cuándo  
La vida nos dirá  
Lo has hecho bien  
Sólo  
Con un sueño sólo  
Sabrás  
Cómo vencer

(estribillo)

Esta balada está compuesta por seis estrofas de ocho versos cada una, incluyendo el estribillo (segunda estrofa), que se repite en las estrofas quinta y sexta, en las que hay un marcado predominio de la función apelativa.

La primera estrofa del TO está articulada mediante versos de arte menor, de los cuales el sexto y el séptimo riman entre sí. En el TA se ha sustituido la imagen del “héroe” del TO por la del “libro” y, a partir de ahí, se ha modificado todo el contenido sintáctico, semántico y pragmático; si bien, existe rima entre los versos sexto y séptimo como en el TO: /Ya te expones al dolor/ /Y de a poco y con valor/. En nuestro TP, por el contrario, creemos que mantenemos los lazos entre el escritor del texto origen, su expresión y el significado del texto, y, a diferencia del TA, ofrecemos una propuesta de traducción al español de la metáfora de los dos últimos versos, que no aporta el TA:

Hay un héroe  
Si buscas en tu corazón  
No tienes que temer  
A tu ser  
Hay respuestas  
En tu alma están  
Y a todo tu dolor  
Dices adiós

El estribillo del TO se caracteriza por una fuerte carga apelativa e introspectiva; sin embargo, en el TA se da prioridad a la función expresiva y sólo se apela al receptor en los dos últimos versos. Es significativo apreciar cómo en el TA se incluye en el séptimo verso la expresión “Y descubres lo común”, cuyo sentido no inferimos en el presente texto. Sostenemos que la única intención del autor del TA (el cual desconocemos, [www.letrasmania.com](http://www.letrasmania.com)) ha sido encontrar alguna frase para hacer rimar los dos últimos versos, y así lograr que toda la estrofa presente la misma articulación rítmica que el TO. Esto nos permite concluir que el traductor ha preferido sacrificar el contenido por la forma. En nuestro TP sacrificamos la articulación rítmica del original en beneficio de la expresión del contenido introspectivo del TO. Coincidimos con Viaggio (2002: 8) en que toda traducción de un texto, musical en nuestro caso, requiere una manipulación del contenido proposicional, puesto que reproducir las rimas y traducir literalmente es matemáticamente imposible, con el fin de lograr una nueva simbiosis entre contenido y forma, e intentar lograr determinados efectos estéticos. Todo ello conduce a un nuevo fin: que el lector de la traducción acabe enterándose pertinentemente de lo mismo que dice el original. Nuestra propuesta para el estribillo es la siguiente:

Observa al héroe pasar  
Con fuerzas para luchar  
Tus miedos has de apartar  
Así sobrevivirás  
Aunque la fe sientas perder  
A ella sólo aférrate  
Y al final descubrirás  
Al héroe que hay en ti

La tercera estrofa del TO está constituida por versos masculinos. Si comparamos el TO, desde el punto de vista de la forma y el contenido, con el TA ya ni siquiera existe la misma articulación sintáctica. En nuestro TP, por el contrario, creamos un efecto estético distinto del original haciendo rimar todos los versos, exceptuando los dos primeros:

Un largo viaje  
La vida en soledad  
Imposible encontrar

Un hombro donde llorar  
Hay amor  
Si buscas en tu interior  
Y así vacío jamás  
Te sentirás

La quinta estrofa del TO posee una enorme fuerza expresiva lograda por medio de versos muy cortos y alusiones a Dios y a la fe; si bien el autor del TA vuelve, como en el estribillo, a introducir una nueva expresión, “Con un sueño sólo”, cuyo sentido en el conjunto de la estrofa no logramos inferir. En nuestro TP, hemos tenido dificultad en verter al español el séptimo verso *In time*, y en nuestra traducción hemos producido un encabalgamiento, esto es, un desajuste que se produce en la estrofa cuando una pausa versal no coincide con una pausa morfosintáctica (Quilis, 2004: 81), entre los versos séptimo y octavo:

Dios sabe  
Que los sueños sueños son  
Pero no te los dejes  
Arrebatat  
Resiste  
Porque habrá un mañana  
Con el tiempo  
Tu camino hallarás

Nuestro TP queda del siguiente modo:

### *HÉROE*

Hay un héroe  
Si buscas en tu corazón  
No tienes que temer  
A tu ser  
Hay respuestas  
En tu alma están  
Y a todo tu dolor

Dices adiós

(estribillo)

Observa al héroe pasar  
Con fuerzas para luchar  
Tus miedos has de apartar  
Así sobrevivirás  
Aunque la fe sientas perder  
A ella sólo aférrate  
Y al final descubrirás  
Al héroe que hay en ti

Un largo viaje  
La vida en soledad  
Imposible encontrar  
Un hombro donde llorar  
Hay amor  
Si buscas en tu interior  
Y así vacío jamás  
Te sentirás

(estribillo)

Dios sabe  
Que los sueños sueños son  
Pero no te los dejes  
Arrebatar  
Resiste  
Porque habrá un mañana  
Con el tiempo  
Tu camino hallarás

(estribillo)



El foco tipotextual del TO es la supervivencia. Las intenciones del autor del TO son transmitir, por un lado, el mensaje de que el ser humano, que el autor del TO identifica con la imagen del “héroe” y que da título al texto musical, debe encarar la vida con valor y fe en uno mismo (en el TA ésta no es la intención principal), y, por otro lado, que todos debemos luchar por nuestros sueños y no dejar que nadie nos los arrebaten. Creemos que el foco tipotextual, la función comunicativa apelativa y las intenciones del TO han sido vertidos en nuestro TM. Por el contrario, el foco tipotextual de la traducción que hemos analizado es la lucha vital y su intención principal difiere también del TO. El autor de la traducción ha querido transmitir el mensaje de que la vida es un continuo aprendizaje. Como intenciones subsidiarias, inferimos las siguientes: el amor como un elemento vital para encarar los desafíos que nos plantea la vida, y la confianza en uno mismo.

En relación con el contexto sociocultural, y en concreto con aquello que no dice el texto explícitamente sino que permanece de manera subyacente, opinamos que el TO y nuestro TP reflejan la idiosincrasia cognitiva de la artista, Mariah Carey, criada en el seno de una familia humilde y católica, quien recurre a su fe en Dios para superar las dificultades; lo cual, desde nuestro punto de vista, refleja la fe cristiana de la artista. Según recoge Cámara de Landa (2003: 301-302), el texto musical, en la música occidental, se ha puesto en relación con factores ideológicos y socioeconómicos. La aparición de formas seccionales tipo canción –desde el Renacimiento se verificó una fuerte tendencia en las piezas de música occidentales a ser estructuradas en secciones, orientadas a objetivos, unidades discretas con un claro sentido de dramático clímax y posterior desenlace– que usan la simetría, la recapitulación y el clímax es contemporánea de la expansión del capitalismo europeo, y esas estructuras formales son expresión del punto de vista burgués, en el que el individuo es la unidad socioeconómica más que la familia o el grupo comunal. Lloyd (1969: 154-155) se hace la siguiente pregunta retórica: “Where did the ballad-makers draw their themes, if not from cultured literature?”<sup>61</sup> La respuesta coincide con las intenciones vertidas por el TO que acabamos de analizar, y con el uso ulterior que citaremos:

Clearly enough they drew on oral tales, folk legends local or international, the tragedies and comedies of real life, and also on their own artistic imagination and

---

<sup>61</sup> “¿De dónde sacan sus temas los creadores de la balada, sino de la literatura culta?”

fantasy. In part they were actual stories of recent events involving contemporary personalities. [...] Such innocent notions often occur when a ballad or tale so strikes the common imagination that people want to make the piece their own by giving it a local setting.<sup>62</sup>

Lloyd (ibídem: 167) continúa su argumentación y se refiere al texto musical como parte de nuestro imaginario colectivo y de nuestra propia vida:

With the appearance of new models of living, feudal, capitalist, the development of the old hero epic becomes an anachronism because the common people now look for other forms in which too express the changed reality of their lives. They may go on singing certain of the old songs, gradually modifying them as they pass them on; but when it comes to making their own new songs they make them in a manner that corresponds to their way of life. The massive hero-epics of the remote warrior past recede before the more lyrical, yet still bloodshot, ballads of the late-feudal, early-bourgeois time. And these in turn tend to fade and fall away as economic and social life alters with the discovery of new ways of working the soil, new cares for stock-breeding, new developments of industry, new relations between man and man. The old 'we' song gradually changes to 'I' song.<sup>63</sup>

En quinto y último lugar, analizaremos el texto musical *Waiting for Tonight* de la artista Jennifer López, incluido en su álbum "On the 6", editado en 1999, junto con una de sus traducciones al español ([www.letrasmania.com](http://www.letrasmania.com)). Al igual que el texto musical anterior, como demostraremos en nuestro análisis y posterior comentario, éste también podría considerarse una supuesta pseudotraducción o traducción ficticia (Tourey, 1980), dado que el TM presenta significativas modificaciones con respecto a su TO (epígrafe

---

<sup>62</sup> Es evidente que se basan en relatos orales, leyendas *folk* locales o internacionales, tragedias y comedias de la vida real y también en su propia imaginación y fantasía artísticas. En parte eran historias reales de sucesos recientes que afectan a personalidades contemporáneas. [...] Cuando un cuento o una balada más rienda suelta a la imaginación y consigue impactar a la gente, ésta crea un escenario en su mente.

<sup>63</sup> Con la aparición de los nuevos modelos de vida (feudal, capitalista), el desarrollo de la antigua epopeya heroica se convierte en un anacronismo porque las personas buscan ahora otras formas en las que expresar la realidad cambiante de sus vidas. Quizás sigan cantando algunas viejas canciones a medida que se difunden; pero, en lo que respecta a crear sus propias y nuevas canciones, tendrán en cuenta que se correspondan con su forma de vida. Las imponentes y antiguas epopeyas heroicas del guerrero abren paso a baladas más líricas, aunque también sangrientas, de finales de la época feudal y comienzos de la sociedad burguesa. Y éstas, a su vez, desaparecerán a medida que la vida económica y social cambie con el descubrimiento de nuevas formas de trabajar la tierra, nuevos cuidados para la ganadería, nuevos desarrollos industriales, nuevas relaciones entre las personas. El "nosotros" de las canciones irá dando paso al "yo".

4.2.), que nos llevan a esa deducción. El TO es el siguiente:

Like a movie scene  
In the sweetest dreams  
Have pictured us together  
Now to feel your lips  
On my fingertips  
I have to say is even better  
Then I ever thought it could possibly be  
It's perfect, it's passion, it's setting me free  
From all of my sadness  
The tears that I've cried  
I have spent all of my life

(chorus)

Waiting for tonight, oh  
When you would be here in my arms  
Waiting for tonight, oh  
I've dreamed of this love for so long  
Waiting for tonight

Tender words you say  
Take my breath away  
Love me now, leave me never  
Found a sacred place  
Lost in your embrace  
I want to stay in this forever  
I think of the days when the sun used to set  
On my empty heart, all alone in my bed  
Tossing and turning  
Emotions were strong  
I knew I had to hold on

(chorus)

Gone are the days when the sun used to set  
On my empty heart all alone in my bed  
Tossing and turning  
Emotions were strong  
I knew I had to hold on

(chorus)

El TA ([www.letrasmania.com](http://www.letrasmania.com)) es el siguiente:

Como te soñé, yo te imaginé  
Seduciéndome despacio  
Tuya me sentí, todo te lo di  
Y hasta el alma me has robado  
Yo nunca pensé que pudiera querer  
Con esta pasión que me quema la piel  
Volar por tu cuerpo es el cielo tocar  
Quiero contigo llegar

(estribillo)

Una noche más, oh oh  
Quisiera inventar nuestro amor  
Una noche más, oh oh oh  
Sentir junto a ti la pasión  
Una noche más

Necesito más de lo que me das  
Todo ya no es suficiente  
Me dejé llevar por un beso más  
Yo estoy presa para siempre  
Mi vida no tuvo sentido sin ti  
Vivir de ilusiones fue igual que morir

En otras caricias no pude encontrar  
Todo el amor que me das

(estribillo)

Mi vida no tuvo sentido sin ti  
Vivir de ilusiones fue igual que morir  
En otras caricias no pude encontrar  
Todo el amor que me das

(estribillo)

El TO está compuesto por seis estrofas, incluyendo el estribillo, si bien éste se repite dos veces en las estrofas cuarta y sexta. El TO se compone, exceptuando el estribillo, de parejas de versos masculinos que riman entre sí (rima gemela) y, entre ellos, se sitúa un verso libre femenino. En todas las estrofas de nuestro TP, hemos querido asumir el reto de mantener la misma articulación rítmica del TO para dejar patente que, cuando intentamos respetar la forma del TO, el contenido va a variar en mayor o menor medida. En cualquier caso, coincidimos con Viaggio (2002: 4) en la siguiente cita (la indicación de elementos tipográficos como la negrita es nuestra):

El traductor que quiera producir en sus lectores una impresión estética análoga **[intención/función comunicativa del emisor/productor en la situación comunicativa de partida]** (jamás idéntica, por desdicha) a la que puede presumirse en los lectores del original **[TO-en-situación]** (pero ¿cuáles?, ¿los del poeta o los del propio traductor?) debe entender el sentido entendido e imitar o, casi siempre, recrear la forma **[acto locutivo]**; imitarla no en el sentido mimético, sino en el de buscar la adecuación más ajustada de su reverbalización a los fines de la identidad estética y sonsacamiento pertinente entre lo que el poeta ha querido decir **[escopo(s) o intención(es) comunicativa(s) pretendida(s); acto ilocutivo]** y lo que el lector de la traducción termina comprendiendo **[efecto(s) perlocutivo(s) pretendido(s); acto perlocutivo]**.

En su pregunta retórica “[...] pero ¿cuáles?, ¿los del poeta o los del propio traductor?”, creemos que Viaggio incurre en una contradicción puesto que ya ha asignado con anterioridad quiénes serán los lectores del TO y el TM respectivamente. A este respecto,

la función sociocultural del *translatum* atribuida por los receptores meta podría coincidir con la de los receptores del TO, por lo que plantearnos a quién va dirigido un determinado texto pudiera resultar estéril; por otro lado, en último término, la interpretación de un poema, y nosotros añadimos la de un texto musical, variará en la medida en la que los esquemas mentales de los receptores difieran entre sí. En cualquier caso, con esa pregunta retórica, Viaggio no hace sino resaltar implícitamente la figura del traductor como escritor de una nueva obra “contaminada” por el TO, el cual coexiste con el TM como entes igualmente válidos, desde nuestro punto de vista. En el acto traslativo, ya no debemos pensar como uno acostumbra. Coincidimos con Bravo Utrera (2004) en que hay que pensar como lo hace “el otro” (el autor del TO); intentar comprenderlo, acercarse a él. Este proceso ensancha la visión personal del mundo que cada uno de nosotros posee y, con ello, nuestro yo personal se remodela.

La primera estrofa del TO, en la que hay una alternancia de la función expresiva y apelativa, está formada por once versos, la mayoría de los cuales son de arte menor; por el contrario, el autor del TA (el cual desconocemos, [www.letrasmania.com](http://www.letrasmania.com)) crea en su traducción sólo ocho versos, la mayoría de los cuales son de arte mayor. Además, su articulación rítmica difiere de la del TO, salvo en los dos últimos versos. Por una parte, incorpora imágenes que no están presentes en el TO como “alma” (cuarto verso) “piel” (sexto verso), “cuerpo” y “cielo” (séptimo verso); y, por otra, elimina otras muchas como *scene, dreams, lips, fingertips, sadness, tears* o *life*. En nuestro TP, y siguiendo el patrón rítmico del original, no hemos podido recrear la imagen de *dreams* (segundo verso), y que hemos reemplazado por la imagen de la “novela” para poder hacer rimar el segundo verso con el primero; ni tampoco las imágenes de *lips* y *fingertips* (cuarto y quinto versos), las cuales hemos reemplazado por dos pronombres objeto /ti, mí/ con idéntico propósito:

Como en una escena  
O una novela  
Juntos dos enamorados  
Tenerte a ti  
Muy cerca de mí  
Me hace sentir más viva  
Yo nunca pensé en algo igual  
Me gusta, me atrapa, es el cielo tocar

No importan mis penas  
Si me has hecho llorar  
Siempre quise pasar

El estribillo, que se caracteriza por su carga apelativa, contiene el título del texto musical. Coincidimos con el autor del TA en la traducción del título del texto musical puesto que verter al español el participio simple inglés *Waiting* por un gerundio hubiera constituido un calco sintáctico. El autor del TA vuelve a eliminar en su texto imágenes como *arms* y evoca otras pero en versos distintos; tal es el caso de “amor”, que sí está presente en su texto, pero en el segundo verso. Creemos que el autor del TA manipula el texto; pero sin ninguna justificación traslaticia aparente. En nuestro TP, hemos creado una transposición para la traducción del cuarto verso de este estribillo:

Una noche más, oh  
Deseo tenerte junto a mí  
Una noche más, oh  
En mis sueños vi este amor  
Una noche más

La tercera estrofa está constituida por once versos, la mayoría de los cuales son de arte menor; sin embargo, el TA está constituido sólo por ocho versos, la mayoría de los cuales son de arte mayor como los de la primera estrofa. La estrofa del TO se caracteriza por la presencia de las funciones apelativa (los seis primeros versos) y expresiva (los cinco versos restantes), pero el autor del TA olvida en su traducción no sólo verter la función expresiva, sino reproducir imágenes como *words, breath, sacred place, embrace, sun, heart* o *emotions*. En nuestro TP, tampoco logramos verter al español todas las imágenes del TO; sin embargo, a diferencia del autor del TA, en nuestra labor traslaticia subyace una determinada estrategia: respetar la articulación rítmica del TO para demostrar que el respeto por la forma trae aparejado modificaciones en el contenido del TM. Hemos utilizado la subtécnica de la modulación para verter al español el séptimo verso del TO (/I want to stay in this forever/):

Susúrrame  
Estreméceme

Ámame, no te vayas  
Sagrado es  
Amarnos cada vez  
No quiero que pase el tiempo  
No recuerdo ese atardecer  
Sola en mi cama, te quise tener  
Dando mil vueltas  
Sin poder parar  
Quiero contigo estar

La quinta estrofa del TO, exceptuando el primer verso, está constituida por los cuatro últimos versos de la estrofa anterior. Esta estrofa se caracteriza por la presencia de la función expresiva; sin embargo, el autor del TA vuelve a modificar, sin justificación aparente, en nuestra opinión, la función del TO y opta por la función apelativa en su texto. El autor del TA, aparte de crear en su traducción cuatro versos, en contraposición a los cinco del TO, vuelve a crear imágenes nuevas, y que no tienen ningún vínculo semántico o pragmático con las del TO; como, por ejemplo, *heart*-“ilusiones” o *tossing/turning*-“caricias”. La traducción que ofrecemos en nuestro TP creemos que conserva la función expresiva de la estrofa del TO. Nuestra traducción del último verso es otro ejemplo de manipulación del TO; en este caso, éste no guarda relación ni semántica ni pragmática con el verso del TO. No obstante, nuestro proceder es coherente con nuestra estrategia traslaticia ya explicitada.

No recuerdo ese atardecer  
Sola en mi cama, te quise tener  
Dando mil vueltas  
Sin poder parar  
Quiero contigo estar

Nuestro TM queda, por tanto, de la siguiente manera:

*UNA NOCHE MÁS*  
Como en una escena  
O una novela



Juntos dos enamorados  
Tenerte a ti  
Muy cerca de mí  
Me hace sentir más viva  
Yo nunca pensé en algo igual  
Me gusta, me atrapa, es el cielo tocar  
No importan mis penas  
Si me has hecho llorar  
Siempre quise pasar

(estribillo)

Una noche más, oh  
Deseo tenerte junto a mí  
Una noche más, oh  
En mis sueños vi este amor  
Una noche más

Susúrrame  
Estreméceme  
Ámame, no te vayas  
Sagrado es  
Amarnos cada vez  
No quiero que pase el tiempo  
No recuerdo ese atardecer  
Sola en mi cama, te quise tener  
Dando mil vueltas  
Sin poder parar  
Quiero contigo estar

(estribillo)

No recuerdo ese atardecer  
Sola en mi cama, te quise tener

Dando mil vueltas  
Sin poder parar  
Quiero contigo estar

(estribillo)

El foco tipotextual del TO es la pasión. Las intenciones del autor del TO son transmitir, por un lado, el deseo incondicional que sentimos por un amor, a pesar de todo el sufrimiento que éste nos haya podido causar (en la traducción que hemos analizado ésta no es la intención principal), y, por otro lado, la ansiedad que sufre la persona que ama por no tener a su amor con ella (últimos versos de la tercera estrofa y la quinta estrofa). Creemos que el foco tipotextual, las funciones comunicativas expresiva y apelativa, o ambas, presentes en cada estrofa, y las intenciones del TO han sido vertidos en nuestro TP. El foco tipotextual del TA es también la pasión, si bien su intención principal difiere del TO. El autor del TA ha querido transmitir, en primer lugar, a diferencia del TO, la ansiedad que sufre la persona que ama por no tener a su amor cerca, y, en segundo lugar, como intención subsidiaria, el deseo incondicional que sentimos por la persona amada (las estrofas que coinciden con el estribillo del texto musical).

En relación con el contexto sociocultural, y en concreto con aquello que no dice el texto explícitamente, sostenemos que el TO y nuestro TP son reflejo de la idiosincrasia cognitiva de la mujer latina, romántica y pasional. Este texto musical es muy ilustrativo de aquellos pertenecientes al subgénero pop comercial del género básico pop de los 80 y 90 (capítulo 3, epígrafe 3.2.) cuya ideología es precisamente la ausencia de ésta: es el disfrute por el disfrute. Los artistas buscan una melodía pegadiza y con buenos arreglos para así poder vender discos.

## **5. Uso del texto musical en la didáctica de lenguas extranjeras.**

### **5.1. Introducción.**

Como sabemos, la didáctica de lenguas extranjeras ha ido cambiando sus paradigmas. Si en los años 80 el método gramatical fue rechazado para adscribirse únicamente al enfoque comunicativo, ya desde los 90 hay una “vuelta atrás” o revalorización del uso del método gramatical y de la consecuente utilización de ejercicios de traducción en las clases de lengua, según programaciones y niveles educativos. Hoy día, todo ello se inserta en el panorama del logro de competencias, base del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una competencia se puede definir como la forma en la que una persona utiliza sus recursos personales (habilidades, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido.

Por lo tanto, la flexibilidad del enfoque actual posibilita la inclusión de actividades de traducción en las clases de lengua. Entre ellos, el texto musical resulta idóneo en la enseñanza de lenguas extranjeras a un público joven, así como también a aquellas personas con preferencias musicales y de cualquier edad. El capítulo actual empieza, entonces, por definir el tipo de educación donde presentamos el uso de textos musicales en la enseñanza de lenguas.

Denominamos educación formal al tipo de educación que se realiza en el sistema educativo reglado, en nuestro caso en la Educación Secundaria Obligatoria, si bien la educación con el paso de los años se ha fundamentado en una concepción constructivista de la enseñanza basada en aprendizajes significativos. Con este propósito, el sistema educativo ha tenido modificaciones como consecuencia de distintas leyes educativas, desde la antigua LGE de 1970, hasta llegar a la LOGSE, la LOCE o la LOE, estas tres últimas en las últimas dos décadas. En la actualidad, el alumnado debe recibir una enseñanza desde un punto de vista holístico articulada principalmente mediante las denominadas CCBB (Competencias Básicas), ontología que alude a los conocimientos y a las capacidades tanto declarativos como procedimentales del alumnado. El término competencia básica puede ser definido como una forma en la que una persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimiento y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido, y debe ser pertinente para el alumnado

en el momento en el que se encuentran, así como relevantes para la sociedad en la que las distintas competencias se insertan. Son consideradas, además, imprescindibles para el desarrollo integral de nuestra vida como ciudadanos. En ese sentido, se deben considerar tres ámbitos en los que la competencia debe ser contextualizada (no existe competencia sin un contexto): el ámbito personal-familiar, el social-comunitario o científico-académico, o ambos. Las CCBB han sido seleccionadas por la Unión Europea y el Ministerio de Educación (Clouet y Arnaiz Castro, 2009).

En este capítulo intentaremos enfocar nuestra práctica docente en las denominadas tareas, las cuales, en el marco del enfoque metodológico competencial,<sup>64</sup> se evaluarán mediante rúbricas (evaluación del alumnado a partir de los criterios de evaluación y mediante el uso de distintos instrumentos de evaluación, lo cual permitirá al docente establecer el grado de adquisición de las CCBB). Lo haremos a partir de lo planteado en los capítulos anteriores acerca de la utilidad de las canciones en inglés y de su traducción en el aula.



**Figura 5: Evaluación de tareas mediante RÚBRICAS.**

---

<sup>64</sup> El Enfoque Metodológico Competencial se vertebra principalmente en tres categorías: el diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje (diseño de tareas y rúbricas e implicación de las familias del alumnado); la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (uso de los distintos instrumentos de evaluación para conseguir la “evaluación formativa” o centrada en el proceso, profundización en la evaluación de situaciones de aprendizaje, propuesta de una evaluación intermedia, sin nota, utilizando como herramienta las rúbricas generales, uso y generalización de diferentes instrumentos y herramientas de evaluación, atención a la diversidad); y el trabajo colaborativo y de equipo que incluya la autogestión organizativa y pedagógica (desarrollo de estrategias de autogestión organizativa y pedagógica a partir de un enfoque de trabajo colaborativo y de equipo).

Con anterioridad, aludimos a la educación formal como aquella que se imparte en el sistema educativo reglado, y se caracteriza por tener unos objetivos definidos y unas normas y reglas previamente determinadas. La educación no formal es impartida fuera del marco del sistema formal, esto es, fuera del sistema educativo reglado; pero es una actividad caracterizada por unos objetivos explícitos y una planificación y organización diseñadas en función de estos últimos. Sin embargo, denominamos educación informal aquella se caracteriza por su escasa o nula organización, por no ser sistemática, por su no intencionalidad y por su extensión a lo largo de la vida, pues todas las circunstancias del entorno personal y social de un ser humano pueden contribuir a su educación informal (Torrego Egido, 1999: 53). El autor (ibídem: 80) en lo concerniente al fenómeno musical afirma:

Las canciones también se escuchan en muchas ocasiones como mera forma de entretenimiento, como disfrute estético o como procedimiento de identificación con un determinado grupo generacional o social. Esa audición, sin embargo, afecta a toda nuestra personalidad.

Somos de la opinión de que si queremos llegar a un enfoque holístico en el aprendizaje del alumnado (el entorno personal y social explicitados en las CCBB son paradójicamente expuestos como educación informal), debemos implementar elementos motivadores de manera sistemática y claramente intencional, en nuestro caso concreto, en las clases de Lengua Inglesa en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Por ello, el texto musical<sup>65</sup> (canción) y su traducción, signo o representamen que forma parte de la ecuación simbólica de las experiencias y valores de la juventud y, que a su vez, constituye un código semiótico, será nuestra herramienta principal para la realización de tareas, y servirá de motivación para articular aprendizajes significativos en las clases de Lengua Extranjera.

En relación con las Competencias Básicas (CCBB), las cuales serán abordadas de forma más prolija en los siguientes epígrafes, nos centraremos específicamente en la Competencia Lingüística, Tratamiento de la información y Competencia Digital, en la

---

<sup>65</sup>*El 80% de los jóvenes escucha música todos los días.*<http://www.campusred.net/campusdiario/20030904/sigue/sigue2.htm>

Competencia Social y Ciudadana y en la Competencia Cultural y artística para la evaluación de nuestra tarea. Torrego Egido (1999) ya aludía implícitamente al valor de los textos musicales para la consecución de tres de las CCBB anteriormente citadas: la primera, la Competencia Lingüística; la quinta, la Competencia Social y Ciudadana; y la sexta, la Competencia Cultural y Artística. La canción (en relación con el texto musical) puede considerarse un instrumento educativo en el sentido de que toda comunicación es educativa.

Sin embargo, a diferencia de otros medios o formatos de comunicación, el texto musical se caracteriza por algunas particularidades que favorecen la comunicación: entre ellas, la brevedad del texto, lo cual permite que sea recordado. Esa misma pretensión de que lo comunicado se memorice es coadyuvada por otros recursos como la repetición (la utilización del estribillo), el énfasis en los aspectos clave que se quieren transmitir (con cambios de ritmo o con un mayor acompañamiento musical), las inflexiones de la voz, etc. Alguien que se dispone a escuchar un texto musical se sitúa en el terreno de la imaginación, de los sentimientos, o (en casos en los que quizá no se deba hablar propiamente de escuchar) adopta otra postura. La alianza entre letra y música toca de lleno la sensibilidad del receptor. Los textos musicales (como ya hemos comentado a lo largo de esta tesis) utilizan un lenguaje para comunicar vivencias, ideas, emociones y así, por medio de una sencillez pretendida, llegar a transmitir mensajes, y que estos sean comprensibles para receptores de cualquier nivel sociocultural, e influir en su disposición emocional. La imbricación que se puede producir entre el artista y el receptor puede convertir al primero en personaje de referencia para determinados grupos sociales, especialmente para diversos sectores de la juventud (Torrego Egido, *ibidem*: 85-87).

Por último, en relación con el potencial del texto musical en el ámbito educativo, Torrego Egido (1999: 89-95) esboza específicamente un paradigma teórico basado en cuatro elementos de análisis: “expresividad”, los textos musicales pueden encerrar dentro de sí una amplia manifestación de ideas y sentimientos; “permanencia”, los textos musicales pueden utilizar un soporte material que permite su reproducción independientemente de la presencia o no de su creador o intérprete (un mensaje repetido varias veces tiene más posibilidades de influir en el receptor que aquel que se escucha una sola vez), y desde el punto de vista emocional, los textos musicales pueden influir en el receptor cuando se suceden hechos sociales o políticos a su alrededor; la “difusión”, el

texto musical utiliza diferentes vehículos de comunicación (la radio, la discoteca, los festivales, los conciertos, los vídeos musicales, etc.) para llegar a un público heterogéneo; y, por último, la “rapidez”, por ejemplo como ocurre con la música grabada, si bien el autor pretende diferenciarla de la inmediatez, propia de los elementos de las industrias y de las tecnologías culturales; sostenemos que el autor alude implícitamente al concepto de *performance* (capítulo 4, epígrafe 4.2.).

## **5.2. El texto musical pop traducido al español: primeras consideraciones sobre su aplicación didáctica en el aula de lengua extranjera.**

El contexto sociocultural de los textos musicales que analizamos en el capítulo 4 forman parte de la denominada competencia social y ciudadana, cuya aplicación teórica y práctica se aplicará en el desarrollo del capítulo 5 de la presente tesis.

En relación con la función que un TM cumplirá en la cultura meta, nuestro TP de *What's love got to do with it* de Tina Turner puede ser considerado por el receptor meta como “documento” (Nord, 1988: 82), es decir, el TM como traducción, o como “instrumento”, esto es, el TM como texto autónomo (no se sabe si es o no una traducción). No obstante, coincidimos con la autora en que independientemente de la consideración de documento o instrumento, un mismo TM (TP en la terminología que hemos explicitado en el subepígrafe 4.3.1.) puede tener otro tipo de función sociocultural, al margen de la prototípica. En nuestro TP, al igual que en el TO, se plasma la visión que tiene Tina Turner sobre el amor y el contexto sociocultural de la época. Pero, al margen de este uso prototípico, creemos que tanto el TO como nuestro TP puede ser utilizado por el profesor de inglés para enseñar a su alumnado, entre otros, los verbos modales, algunos de los cuales (*must, may, can*) están presentes en el texto, así como la utilización del nexa *that*, y sus respectivas traducciones gramaticales al español. De todas maneras, lo último es sólo una observación, dado que para la presentación del uso del texto musical en las clases de lengua inglesa, seleccionamos un texto y lo enmarcamos en el sistema de competencias de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En cuanto al texto musical *Another Day in Paradise* de Phil Collins, hemos de señalar que nuestro TP puede ser útil para reflejar la cruel realidad que vive la población marginada; y tanto el TO como el TP, podrían ser utilizado por el profesor de inglés o de

traducción para enseñar a sus alumnos las diferencias entre el presente simple (segunda estrofa) y el presente continuo (cuarta estrofa); entre el pretérito perfecto compuesto (*she's been there*, séptima estrofa) y el pretérito perfecto continuo (*she's been crying*, cuarta estrofa). De igual forma, el TO nos podría servir en una clase de lengua inglesa en la Educación Secundaria Obligatoria como introducción a los verbos modales, como, por ejemplo, *can* o *must*, presentes en todas las estrofas, exceptuando el estribillo; y para mostrar a nuestros estudiantes el uso predominante de las contracciones en inglés en el lenguaje oral: *It's*, *I've*, *doesn't*, *can't*, *'cos*, *She's got*, *she didn't*. En cada caso, habría que definir los objetivos, las competencias y los contenidos que han de ser abordados, de modo que el texto musical podría tomarse como núcleo de un sistema de tareas. A ello aspiramos en un futuro cercano. El ejemplo concreto toma vida en el desarrollo del capítulo 5 de la presente tesis. En dicho sistema, y en cada texto musical original en inglés, parto de la función, la rima y adapto la longitud del verso al sistema español.

En relación con el contexto sociocultural del texto musical *Englishman in New York* de Sting, el TO refleja marcas de identidad (Bravo Utrera, 2004: 160) británicas como el hecho de no beber café sino té. Consideramos que estas marcas de identidad han de ser reflejadas en nuestro TM, puesto que la cultura se guarda por medio de textos, en nuestro caso, textos musicales. Por medio de la lengua, guardamos la cultura, y, a su vez, la cultura, como conjunto de signos articulados mediante reglas, es también lengua en el sentido semiótico. Los aspectos socioculturales que impregnan el texto musical podrían ser el punto de partida de un debate sobre la inmigración, legal o “irregular”. No obstante, al margen de este uso prototípico, tanto el TO como el TP podrían ser útiles desde el punto de vista docente, dado que el texto musical pop de los 80 y 90 presenta una serie de aspectos gramaticales, semánticos y pragmáticos que son comunes en otros tipos textuales: metáforas, frases hechas, falsos amigos, los cuales ya hemos comentado en el capítulo 4; además, ambos, el TO y el TP, fortalecen el aspecto sociocultural.

En el caso del texto musical *Hero* de Mariah Carey, opinamos que ambos, el TO y el TP, podrían ser útiles para cualquier receptor desde un punto de vista psicológico o emocional. A este respecto, en el currículum de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha se reconoce el ámbito emocional como una competencia más que debería adquirir el alumnado a parte de las 8 Competencias Básicas, que serán abordadas de forma más prolija en el desarrollo de este capítulo 5. En el Decreto 79/2007 de 19 de junio de 2007



(D.O.C.M. Núm.131/22 de junio de 2007) de la Consejería de Educación y Ciencia de la mencionada Comunidad Autónoma se explicita lo siguiente sobre la Competencia Emocional:

Por último, las enseñanzas de idiomas mejoran la imagen que uno tiene de sí mismo y la visión que tiene de los demás. A medida que gana en la confianza en sí mismo, aumenta su motivación por aprender, por hablar en público y por hacerlo cada vez con una mayor perfección.

De igual forma, tanto el TO como el TP podrían ser utilizados en una clase de lengua inglesa en la Educación Secundaria Obligatoria para el estudio del primer tipo de condicional inglés (*If/When*) y su traducción, presente en todas las estrofas del TO, salvo en la quinta, así como para el estudio de las contracciones inglesas, tales como *There's* (primera estrofa), *don't* (primera y quinta estrofas) o *You'll* (segunda y quinta estrofas). Observamos que, en general, en estos textos damos prioridad a la competencia lingüística; es decir, a los aspectos morfosintácticos.

Por último, el TO y el TP del texto musical *Waiting for Tonight* de Jennifer López reflejarían la intención para la que fueron creados; es decir, para su uso en discotecas o para su uso y disfrute privados. Al margen de este uso prototípico, sostenemos que nuestro TP es una herramienta útil para el análisis de la traducción de la poesía cantada en una clase de traducción; y con respecto al TO creemos que es igualmente útil en una clase de inglés en la Educación Secundaria Obligatoria, en relación con el tratamiento del error como un medio de aprendizaje. A este respecto, observamos un rasgo típico de los textos musicales en inglés, propio también del lenguaje informal, esto es, la ausencia de sujeto que, si bien se infiere, debe aparecer dado que el inglés es una lengua marcada positivamente en cuanto al sujeto; ejemplos significativos los encontramos en los versos tercero de la primera estrofa (*Have pictured us together*) y cuarto de la tercera estrofa (*Found a sacred place*). En segundo lugar, encontramos un error gramatical en el segundo verso del estribillo: *When you would be here in my arms* (uso incorrecto del nexos temporal *when*), puesto que inferimos que con esta secuencia el autor del TO quiere transmitir lamento o insatisfacción ante una situación presente y su deseo de que ésta cambie en un futuro, es decir, su amor no está con él y quiere que vuelva a sus brazos; por ello, debemos utilizar una secuencia del tipo "*I wish you would be here in my arms*", o si queremos

explicitar que el deseo es muy fuerte: “*If only you would be here in my arms*”. Por último, el TO también nos sería útil para identificar determinadas marcas gramaticales que nos pueden indicar la variante diatópica de un determinado texto musical; tal es el caso de la secuencia *I’ve dreamed of this love for so long* (cuarto verso del estribillo) en la que el autor emplea la forma regular del participio del verbo *dream* (*dreamed*), propio del inglés norteamericano, en lugar de la forma irregular *dreamt*, más común en el inglés británico. Algunas de estas consideraciones de tipo lingüístico vinculadas con la enseñanza de la lengua serán ejemplificadas en la tarea *Another Day In Paradise* (epígrafe 5.4.). Este ejemplo servirá de base para una ulterior investigación que amplíe el tema práctico.

### **5.3. La programación didáctica: conceptos y utilidad.**

La programación didáctica se puede definir, en nuestra opinión, como el conjunto de decisiones adoptadas por el profesorado de una materia en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje que tendrá lugar, en la mayoría de las ocasiones, en el transcurso de un año académico. Desde nuestro punto de vista, no hay una programación didáctica prototípica, y esto es debido fundamentalmente a dos factores: la enseñanza de una lengua es un proceso de toma de decisiones, las cuales surgen en el desarrollo de la programación en el aula (pueden concurrir, además, situaciones impredecibles que no esperábamos al comienzo del curso); y, segundo, el aprendizaje de una lengua es un proceso activo y no está guiado por reglas sistemáticas. Convenimos, no obstante, que una programación didáctica debe dar respuesta, como mínimo, a tres interrogantes: cuáles son las necesidades de nuestro alumnado; qué necesita aprender; y, por último, qué caracterizará al proceso de enseñanza-aprendizaje para poder distinguir una programación de otra.

Para los propósitos de la presente tesis, en su desarrollo práctico mediante tareas en un grupo bilingüe de lengua inglesa de Segundo Curso de Educación Secundaria Obligatoria, priorizaremos los siguientes elementos programáticos: la fundamentación teórica, la contextualización, el empleo de las Competencias Básicas, los objetivos, contenidos, la metodología y los criterios e instrumentos de evaluación.

El éxito de una programación didáctica exige tener en cuenta múltiples factores como las necesidades y características del alumnado, el estrato social y familiar al que pertenecen, sus intereses, habilidades, o los estilos de aprendizaje (visuales, auditivos,

cenestésicos). Dado que las características del alumnado son heterogéneas, hemos de plantearnos hasta qué punto hemos de realizar o no las pertinentes adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas específicas. En el grupo en el que hemos llevado a cabo la aplicación de la tarea con el texto musical como principal recurso metodológico (epígrafe 5.4.), no hay alumnado que requiera dichas adaptaciones.

En los fundamentos del Decreto 127/2007 (Anexo IV) del Currículum de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias se explicita la relevancia de las CCBB y de su logro para la formación general de todos los ciudadanos y para el reconocimiento de los estudios cursados (Clouet y Arnaiz Castro, 2009). Como demostraremos en el desarrollo del epígrafe 5.4., las tareas son una herramienta fundamental para evaluar el grado de consecución de las diferentes competencias. Dado que una tarea no tiene por qué abarcar todas las competencias básicas a la vez, hemos optado por priorizar en nuestro ejemplo práctico (epígrafe 5.4.) las siguientes: Competencia Lingüística, Tratamiento de la Información y Competencia Digital, Competencia Social y Ciudadana y la Competencia Cultural y Artística. Nuestra elección competencial tiene mayor sentido cuando observamos en nuestra práctica docente que en la elaboración de la programación didáctica se han de tener en consideración otros factores relevantes para dar mayor sentido a la contextualización del proceso enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, el desarrollo y difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, y el interés siempre creciente en otras culturas e idiomas que surgen por las necesidades de comunicación entre los ciudadanos de la Unión Europea. La influencia de nuevos medios de información y comunicación hacen que estos deban ser actantes del proceso educativo.

El dominio de lenguas extranjeras es una valiosa habilidad en la sociedad actual por medio de la cual las relaciones económicas, profesionales, formativas y de intercambios culturales se ven enriquecidas. Para el alumnado, el conocimiento de idiomas sirve de puente hacia todo ese abanico de posibilidades a su alcance. En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, dominar una o varias lenguas extranjeras adquiere mayor relevancia debido al elevado número de turistas de todas las nacionalidades, sobre todo ingleses y alemanes, que visitan Canarias cada año, lo que trae aparejado relaciones profesionales de todo tipo. Por ello, debemos hacer ver a nuestro alumnado que el conocimiento de idiomas es una herramienta imprescindible para poder competir en el

mundo laboral, y a cuyo acceso tenemos derecho como miembros de la Unión Europea. Así, somos de la opinión de que las clases de idiomas deben ser fundamentalmente prácticas y que debemos satisfacer las necesidades y los intereses de nuestro alumnado, así como sus posibilidades reales de lograr una competencia comunicativa que se corresponda con el nivel educativo que están cursando, en nuestro caso, 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

La clase de 2º de ESO donde hemos desarrollado la aplicación práctica de la presente tesis (epígrafe 5.4.) se encuentra en el Instituto Público de Educación Secundaria José María Pérez Pulido (nos referiremos a él como El Centro cuando no explicitemos su nombre). El Centro se encuentra ubicado en Los Llanos de Aridane, municipio canario perteneciente a la Provincia de S/C de Tenerife. Está situado en el oeste de la isla de La Palma, en el valle de Aridane, y limita al norte con Tijarafe, al sur con Fuencaliente, al oeste con Tazacorte y al este con El Paso. Tiene una densidad de población de 555,41 hab./km<sup>2</sup> muy por encima de la media de Canarias y de la Isla, y es el primer municipio por número de habitantes seguido de Sta. Cruz de La Palma. Los Llanos de Aridane está extendido entre las medianías y la costa, y en él se elevan los conos volcánicos de Argual, La Laguna, Triana y Todoque. La actividad económica de Los Llanos de Aridane gira principalmente en torno al cultivo del plátano. Asimismo, el sector turístico ha alcanzado una gran importancia, especialmente en la zona costera del municipio, donde se localiza el núcleo de Puerto de Naos, las Monjas, Charco Verde y La Bombilla. Además, es uno de los municipios más desarrollados y con una gran actividad comercial. Entre los enclaves turísticos más destacados del municipio debemos señalar principalmente los siguientes: el casco antiguo de Los Llanos, con la Iglesia de los Remedios, La Plaza de España, con sus laureles de Indias, y La Plaza Chica; el Llano de Argual y la Casa Massieu Van Dalle (con su puesto de venta artesanal); el Santuario de Las Angustias y el barranco del mismo nombre.

El municipio se encuentra en expansión debido a la afluencia creciente de familias que provienen de países comunitarios y no comunitarios. El fenómeno migratorio plantea retos específicos como las carencias lingüísticas de algunos alumnos, que hacen necesario adoptar medidas organizativas y educativas adecuadas. El auge de la construcción repercute favorablemente en el desarrollo y creación de empresas de electricidad, fontanería, pintura, mantenimiento general del hogar y ha aumentado considerablemente el

parque automovilístico de la comarca, lo que da sentido a los ciclos formativos que actualmente se están impartiendo en el Centro. El IES Pérez Pulido considera las opciones alternativas que ofrece la comarca (La Escuela Municipal de Música, Escuela Municipal de Música dependiente del Cabildo, ofertas deportivas, Escuela de Idiomas, bibliotecas, etc.), e invita al alumnado a participar en ellas. Si bien la mayoría del alumnado es de Los Llanos de Aridane, hay un porcentaje procedente de otros pueblos de la isla; parte de ese alumnado se aloja en la Residencia Escolar, con familias y en algún caso de forma independiente en pisos. El Centro ha ido ampliando sus instalaciones para adecuarlas a las diversas necesidades que han ido surgiendo. Dispone de una biblioteca, sala de profesores, aula de convivencia, aulas y talleres de las familias de Administración, Comercio y *Marketing*, Informática y Comunicación, Electricidad y Electrónica, Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados, Imagen Personal, Edificación y Obra Civil, aula de tutoría afectiva, departamentos, laboratorios de Biología y Geología, Física, Química, aula de tecnología, música e idiomas, canchas polideportivas, una huerta, gimnasio, amplios jardines, cafetería y amplios espacios abiertos para el recreo.

En el Centro, durante los últimos dos cursos, la orquilla de profesorado ha estado entre 80 y 95 dependiendo de los grupos autorizados en cada curso y se imparte docencia en las distintas enseñanzas ofertadas. A este Centro de Secundaria están adscritos el CEIP Mayantigo, el CEIP La Laguna, el CEIP María Milagros Acosta García y el CEIP Las Manchas. Dispone de aulas enclave, Programas de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional (PCPI), Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior. Acude alumnado de distintos municipios y durante los últimos cursos han estado matriculados entre 775 y 850 alumnos. Hay que destacar que en la ESO el 7% del alumnado es de Iberoamérica, frente al 0,7% de África, el 0,4% de Asia y el resto es de origen europeo, mayoritariamente nacidos en Canarias. En ESO, el 37% de las familias manifiesta tener una renta familiar mensual superior a los 2000 euros, si bien la renta es menor en los otros niveles educativos con una media entre 1000 y 1500 euros. La mayoría de las familias manifiesta saber quién es el tutor de su hijo, si bien en todas las etapas el grado de colaboración de la familia con el AMPA es escaso. Las familias suelen tener entre uno y tres hijos y el núcleo familiar suele estar constituido por cuatro o cinco personas. La vivienda, en un porcentaje elevado, suele ser propia.

Nuestro grupo es de segundo de ESO y está formado por 31 alumnos (18 chicas y 13 chicos). Hemos de señalar, no obstante, que son 21 los alumnos que han participado en la parte práctica debido a que el resto del alumnado faltaba a clase, bien por motivos de enfermedad o por absentismo, y no realizaron todas las pruebas. La mayoría del alumnado proviene de un 1º de ESO bilingüe aunque se han incorporado alumnos que no recibieron clases en inglés, si bien se consideró que podrían, con el consentimiento de las familias y de ellos mismos, incorporarse al proyecto. Así, se habían propuesto 7 alumnos de los que 3 finalmente se incorporaron. Aunque son muy habladores, muestran interés por obtener buenos resultados en sus exámenes. Las asignaturas que se imparten también en Inglés son: Ciencias Sociales, Naturales, Ciudadanía y Matemáticas. En Inglés, de las 4 horas, la del viernes concretamente, el grupo es dividido en dos y se realizan prácticas en las que se incorpora otra profesora de Inglés del proyecto bilingüe.

En cuanto a los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria y de la Materia-Área de Inglés de 2º de ESO en la Comunidad Autónoma de Canarias (Anexo IV), éstos aparecen en el Decreto 127/2007, de 24 de mayo, BOC del 7 de junio de 2007. Los objetivos contextualizados (el uso de la negrita es nuestro) para el grupo de 2º de ESO son los siguientes:

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, y **poniendo especial énfasis en saber captar, en primer lugar, la información principal, y luego la subsidiaria.**
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía, **valiéndose de recursos no sólo lingüísticos, priorizando el logro de una adecuada competencia comunicativa por encima de la estricta corrección gramatical y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.**
3. Leer y comprender **de forma autónoma** textos diversos de un nivel apropiado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento

personal **mediante la selección de textos y libros de los cuales puedan extraer enseñanzas que puedan aplicar a otras áreas y a su vida cotidiana.**

4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia **poniendo también especial énfasis en la adecuada presentación y en la utilización del vocabulario y de la sintaxis que ya dominan.**
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación **graduando paulatinamente su nivel de dificultad, y animando a su puesta en práctica en contextos fuera del aula.**
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, **elaborando estrategias de identificación y resolución de problemas** y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridos en otras lenguas, **sobre todo, la lengua española e inglesa, y poniendo especial énfasis en su puesta en práctica en contextos fuera del aula.**
7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito **de forma congruente y para que el alumnado pueda extrapolarlas al resto de materias.**
8. Manifestar una actitud receptiva hacia la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, empleando estrategias de autoevaluación y autorregulación, aceptando los errores como parte del proceso, aprendiendo de ellos y desarrollando de forma progresiva actitudes de iniciativa, confianza y responsabilidad; **para ello, se fomentará el trabajo colaborativo y se reforzará positivamente cualquier progreso del alumno por pequeño que sea.**
9. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información, como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos y como medio para conocer

manifestaciones culturales y artísticas y formas de vida distintas a las propias; **para ello, se realizarán actividades en el contexto del aula y trabajos individuales y grupales poniendo especial énfasis en la consideración de la diversidad como fuente de enriquecimiento no sólo académico sino personal.**

10. Reconocer la influencia de las distintas culturas en la configuración de la sociedad **y valorando la dimensión pluricultural y plurilingüística de ésta,** la economía y la historia pasada y presente de Canarias **contribuyendo a su defensa y conservación.**
11. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, **sobre todo, desde el punto de vista laboral,** como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales **analizando los valores que rigen el funcionamiento de las distintas culturas.**

Los Contenidos de la asignatura de Inglés de 2º de ESO se vertebran en cuatro grandes bloques: Escuchar, hablar y conversar; Leer y escribir; Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje; y, por último, Aspectos socioculturales y consciencia intercultural.

### **I. Escuchar, hablar y conversar**

1.1. Escucha y comprensión de mensajes orales relacionados con las tareas del aula: instrucciones, preguntas, comentarios, diálogos, resolución de dudas, explicaciones, presentaciones sencillas.

1.2. Escucha y comprensión de mensajes de progresiva complejidad entendidos por medios de comunicación y pronunciados con claridad para obtener información global y específica sobre asuntos cotidianos, como, por ejemplo, información personal y familiar, gustos, aficiones, etc.

1.3. Desarrollo y uso progresivo de estrategias básicas para apoyar la comprensión oral: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas conocidas a la lengua extranjera, identificación de vocablos internacionales y palabras clave para comprender el contenido general e



informaciones específicas.

1.4. Producción de textos orales breves y de progresiva complejidad, coherentes y con pronunciación adecuada, sobre temas de interés personal, basados en modelos y estructuras lingüísticas trabajadas en clase, como, por ejemplo, las empleadas para pedir y dar información personal y familiar, expresar gustos y aficiones, hablar sobre actividades cotidianas, relatar acontecimientos, etc.

1.5. Interacción oral con el profesor, en parejas o en grupos, en situaciones de comunicación reales o simuladas dentro del aula, fuera de ella o en entornos virtuales, relacionadas con informaciones, experiencias e intereses personales, con una pronunciación y entonación adecuadas para asegurar una adecuada comunicación.

1.6. Desarrollo y uso progresivamente autónomo de estrategias para superar las dificultades que surgen en la comunicación apoyándose en elementos verbales y no verbales que garanticen la efectividad en los intercambios comunicativos, como, por ejemplo, gestos, demanda de repetición, aclaración y confirmación.

## **II. Leer y escribir**

2.1. Comprensión de las instrucciones más habituales para la resolución de tareas y de la información general y específica en diferentes textos escritos “auténticos” y adaptados, sobre temas familiares y relacionados con contenidos de otras materias del currículo.

2.2. Iniciativa para leer de forma autónoma textos de cierta extensión apropiados a la edad, intereses y nivel de competencia.

2.3. Uso de estrategias de comprensión lectora transferidas desde las lenguas que conoce o estudia: identificación del tema de un texto, con ayuda de elementos textuales y no textuales; aplicación de los conocimientos previos sobre el tema; inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas conocidas o estudiadas o haciendo uso del diccionario.

2.4. Reconocimiento e iniciación en el uso de algunas de las características y convenciones del lenguaje escrito y de algunas fórmulas que diferencian el lenguaje

formal e informal en las comunicaciones escritas.

2.5. Desarrollo de la expresión escrita con ayuda de modelos, atendiendo a elementos básicos de cohesión y utilizando estrategias elementales en el proceso de composición (planificación, textualización, revisión, y versión final).

2.6. Uso de las reglas básicas de ortografía y puntuación y valoración de su importancia en las comunicaciones escritas, utilizando el registro adecuado (formal o informal).

2.7. Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos en diferentes soportes, valorando el papel que desempeñan para satisfacer las necesidades de comunicación.

2.8. Comunicación escrita basada en modelos, con estudiantes o hablantes de la lengua extranjera, por medio de correspondencia postal o utilizando medios informáticos sobre sus intereses, actividades cotidianas, experiencias personales, etc.

2.9. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para obtener y transmitir información y para producir textos: consulta de páginas web, participación en chats y foros, uso del correo electrónico -con criterios pedagógicos-, presentaciones digitales, valorando la importancia que el conocimiento de un idioma tiene en el uso de esta herramienta.

### **III. Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje.**

#### *3.1. Conocimientos lingüísticos*

3.1.1. Reconocimiento y adecuación de los patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases en producciones verbales semiguías como recitaciones, dramatizaciones o lecturas en voz alta.

3.1.2. Uso y consolidación de las estructuras y funciones más habituales, de las expresiones y frases hechas sencillas, así como del léxico en relación con situaciones cotidianas más comunes y con contenidos de otras materias del currículo.

3.1.3. Identificación de los préstamos léxicos de la lengua estudiada que forman parte del español hablado en Canarias y su adaptación fonética.

3.1.4. Identificación de elementos morfológicos en el uso de la lengua: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, etc.

3.1.5. Comparación y análisis del funcionamiento de la lengua extranjera a partir de las lenguas que conoce y reflexión sobre este funcionamiento.

3.1.6. Identificación de las reglas fonéticas y fonológicas básicas y reconocimiento de algunas irregularidades relevantes.

3.1.7. Uso guiado de estrategias básicas para la redacción de un texto, atendiendo a aspectos como destinatario, propósito, registro y uso de convenciones.

3.1.8. Interés por un uso adecuado, tanto oral como escrito, de la lengua extranjera en distintas situaciones de comunicación.

### *3.2. Reflexión sobre el aprendizaje*

3.2.1. Uso de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico, empleando recursos de aprendizaje como diccionarios, materiales de consulta y tecnologías de la información y la comunicación.

3.2.2. Reflexión sobre el uso y el significado de las formas gramaticales adecuadas a distintas intenciones comunicativas.

3.2.3. Aplicación de estrategias de autoevaluación, coevaluación y autocorrección de las producciones orales y escritas, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje, identificando sus causas y adoptando una actitud apropiada para superarlas.

3.2.4. Desarrollo de estrategias para progresar en el aprendizaje utilizando técnicas de estudio, de trabajo cooperativo y por proyectos, de planificación y organización de actividades y tiempos, adaptadas a sus características.

3.2.5. Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito y participar en tareas individuales y de grupo, aprovechando las oportunidades de aprendizaje creadas en el

contexto del aula y fuera de ella.

#### **IV. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural**

4.1. Valoración de la lengua extranjera como instrumento de comunicación internacional, como vehículo de acceso a nuevas informaciones y como forma de acercamiento a diversos pueblos, culturas y modos de vida.

4.2. Identificación de las costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y pueblos donde se habla la lengua extranjera y respeto hacia ellos, comparándolos con los rasgos culturales propios.

4.3. Ampliación de fórmulas de cortesía adecuadas a los intercambios sociales cotidianos, tanto informales como formales: solicitud de permiso, muestras de interés, presentaciones.

4.4. Conocimiento de acontecimientos culturales diversos, aspectos artísticos, geográficos e históricos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación.

4.5. Iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, por medio de los medios tradicionales y los que nos proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de obtener información sobre aspectos culturales.

4.6. Respeto hacia los aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera y valoración de la influencia ejercida en el pasado y en el presente en la sociedad canaria.

4.7. Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas y reconocimiento de la oportunidad que la Comunidad Autónoma de Canarias ofrece para practicar la lengua estudiada en contextos reales.

La Metodología empleada consiste en intentar poner en práctica el enfoque metodológico competencial (introducción del capítulo 5 y Anexo V) sobre una tarea concreta. Así, nuestra metodología tenderá a desarrollar las capacidades implícitas en los objetivos y potenciar las distintas vertientes de la competencia comunicativa, es decir, potenciará la capacidad de aplicar el sistema fonológico, morfosintáctico y léxico; la capacidad de saber cómo y cuándo aplicarlo por medio del conocimiento de reglas socioculturales; la capacidad de producir textos o mensajes con coherencia y cohesión; y la capacidad de compensar deficiencias en el plano lingüístico, sociolingüístico y discursivo por medio de estrategias lingüísticas y extralingüísticas. En cuanto a las estrategias de enseñanza, se utilizarán estrategias principalmente inductivas, también de razonamiento deductivo y por descubrimiento, presentando el material de forma que el alumnado lo vaya descubriendo, vaya reordenando la información, conectándola con sus conocimientos previos para que sea capaz de transferir esos conocimientos a otras situaciones y pueda formular hipótesis y aprender a utilizar los procedimientos y los conceptos en situaciones diversas. Además, el alumno deberá incorporar elementos de reflexión sobre el funcionamiento del sistema lingüístico para que los procedimientos trabajados le permitan analizar, comparar, deducir, elaborar hipótesis, generalizar, etc., fomentando el aprendizaje autónomo. Al alumnado se le informará de los distintos elementos que conforman el proceso de aprendizaje, los objetivos, las metas, los materiales, las actividades, etc., y se le permitirá participar hasta donde sea posible en la definición de todos estos elementos de forma que los haga suyos. El error será tratado como parte integrante del proceso de aprendizaje y se instará al alumno a repetir lo aprendido y, además, a arriesgarse a combinar elementos lingüísticos de forma creativa. Nuestro papel activo como docente consistirá en poner en marcha en el aula acciones, actividades y tareas que impliquen una acción compartida. El profesor participará como un actante más del proceso sirviendo en todo momento de asesor y dinamizador, pero permitiendo al alumno cierto grado de autonomía en su toma de decisiones. El recurso didáctico principal que emplearemos para potenciar la adquisición de las Competencias Básicas será el texto musical (canción), el cual nos permitirá trabajar las destrezas básicas: leer, escribir, escuchar y hablar.

De acuerdo con el *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas* (Clouet y Arnaiz Castro, 2009), las Competencias Básicas (anteriormente mencionadas en la introducción de este capítulo) son aquellas competencias que necesitan todas las personas para su

desarrollo personal, su integración social, su desarrollo de una conciencia cívica y para finalmente ejercer un oficio. Representan una combinación entre conocimiento, capacidad y actitudes adaptados a un entorno concreto. En los diseños curriculares, las CCBB aparecen definidas de dos formas: mediante una definición semántica, que explica conceptualmente cada competencia; y con una definición operativa, que nos indica la contribución que cada área curricular aporta a cada una de las competencias. No obstante, en la tarea que pondremos en práctica (epígrafe 5.4.) utilizaremos unos indicadores concretos que nos permitan evaluar el grado de consecución de las CCBB. Las competencias básicas han de ser adquiridas al finalizar la Educación Secundaria de modo que prepare al alumnado para la vida adulta, y, al mismo tiempo, sirva de referencia para aprendizajes ulteriores. Existen 8 Competencias Básicas: Comunicación Lingüística, Matemática, Conocimiento e Interacción con el mundo físico, Tratamiento de la Información y Competencia Digital, Competencia Social y Ciudadana, Competencia Cultural y Artística, Competencia para Aprender a Aprender y Autonomía e Iniciativa Personal; si bien en la presente tesis, como ya hemos comentado con anterioridad, evaluaremos específicamente cuatro de ellas: la *Competencia Lingüística*, *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*, *Competencia Social y Ciudadana* y la *Competencia Cultural y Artística*. A continuación, los objetivos de área, las competencias básicas y los criterios de evaluación serán relacionados entre sí en la siguiente tabla:

<b>OBJETIVOS DE ÁREA</b>	<b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b>1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, y poniendo especial énfasis en saber captar, en primer lugar, la información principal, y luego la subsidiaria</b>	<b>1.Comunicación lingüística</b>	<b>1.Comprender la idea general y las informaciones específicas de textos orales emitidos por un interlocutor, o procedentes de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos, utilizando estrategias que facilitan la comprensión</b>
<b>2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía, valiéndose de recursos no sólo lingüísticos, priorizando el logro de una adecuada</b>	<b>1.Comunicación lingüística</b>	<b>2.Participar con progresiva autonomía en conversaciones y simulaciones relativas a las experiencias personales, empleando estructuras sencillas, las expresiones más usuales de relación social, y una pronunciación apropiada para</b>

<p>competencia comunicativa por encima de la estricta corrección gramatical y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación</p>		<p>lograr la comunicación, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la interacción</p>
<p>3. Leer y comprender de forma autónoma textos diversos de un nivel apropiado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal mediante la selección de textos y libros de los cuales puedan extraer enseñanzas que puedan aplicar a otras áreas y a su vida cotidiana</p>	<p>1. Comunicación lingüística</p> <p>3. Conocimiento e interacción con el mundo físico</p> <p>4. Tratamiento de la información y digital</p> <p>7. Aprender a aprender</p> <p>8. Autonomía e iniciativa personal</p>	<p>3. Comprender la información general y específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, de extensión variada, y adecuados a su edad y conocimiento, demostrando la comprensión a través de una tarea determinada.</p>
<p>4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia poniendo también especial énfasis en la adecuada presentación y en la utilización del vocabulario y de la sintaxis que ya dominan</p>	<p>1. Comunicación lingüística</p> <p>4. Tratamiento de la información y digital</p>	<p>4. Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuados, cuidando los aspectos formales propios del lenguaje escrito y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector y presenten una corrección aceptable, haciendo uso de estrategias propias del proceso de la composición escrita</p>
<p>5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación graduando paulatinamente su nivel de dificultad, y animando a su puesta en práctica en contextos fuera del aula</p>	<p>1. Comunicación lingüística</p> <p>7. Aprender a aprender</p> <p>8. Autonomía e iniciativa personal</p>	<p>5. Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera, en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de autocorrección de las producciones propias orales y escritas para comprender las producciones ajenas</p>
<p>6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, elaborando estrategias de identificación y resolución de problemas y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación</p>	<p>4. Tratamiento de la información y digital</p> <p>7. Aprender a aprender</p>	<p>6. Identificar y utilizar algunas estrategias básicas empleadas para progresar en el aprendizaje, y valorar la capacidad de usarlas de manera cada vez más autónoma</p>

<p>adquiridos en otras lenguas, sobre todo, la lengua española e inglesa, y poniendo especial énfasis en su puesta en práctica en contextos fuera del aula</p>	<p>8. Autonomía e iniciativa personal</p>	
<p>7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito de forma congruente y para que el alumnado pueda extrapolarlas al resto de materias</p>	<p>1. Comunicación lingüística</p> <p>4. Tratamiento de la información y digital</p> <p>7. Aprender a aprender</p> <p>8. Autonomía e iniciativa personal</p>	<p>6. Identificar y utilizar algunas estrategias básicas empleadas para progresar en el aprendizaje, y valorar la capacidad de usarlas de manera cada vez más autónoma</p> <p>7. Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir textos a partir de modelos y para establecer relaciones personales mostrando interés por su uso</p>
<p>8. Manifestar una actitud receptiva hacia la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, empleando estrategias de autoevaluación y autorregulación, aceptando los errores como parte del proceso, aprendiendo de ellos y desarrollando de forma progresiva actitudes de iniciativa, confianza y responsabilidad; para ello, se fomentará el trabajo colaborativo y se reforzará positivamente cualquier progreso del alumno por pequeño que sea</p>	<p>5. Social y ciudadana</p> <p>7. Aprender a aprender</p> <p>8. Autonomía e iniciativa personal</p>	<p>6. Identificar y utilizar algunas estrategias básicas empleadas para progresar en el aprendizaje, y valorar la capacidad de usarlas de manera cada vez más autónoma</p>
<p>9. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información, como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos y como medio para conocer manifestaciones culturales y artísticas y formas de vida distintas a las propias; para ello, se realizarán actividades en el contexto del aula y trabajos tanto individuales como grupales poniendo especial énfasis en la consideración de la diversidad como fuente de enriquecimiento no sólo académico sino personal</p>	<p>3. Conocimiento e interacción con el mundo físico</p> <p>4. Tratamiento de la información y digital</p> <p>5. Social y ciudadana</p> <p>6. Cultural y artística</p> <p>7. Aprender a aprender</p>	<p>8. Identificar y poner ejemplos de algunos aspectos sociales, artísticos, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos, valorando la influencia que ejercen en la Comunidad Autónoma de Canarias</p> <p>9. Valorar y aprovechar las oportunidades que la Comunidad Autónoma de Canarias ofrece para poner en práctica los contenidos trabajados</p>
<p>10. Reconocer la influencia de</p>		<p>8. Identificar y poner ejemplos</p>



<p>las distintas culturas en la configuración de la sociedad y valorando la dimensión pluricultural y plurilingüística de ésta, la economía y la historia pasada y presente de Canarias contribuyendo a su defensa y conservación</p>	<p>5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística</p>	<p>de algunos aspectos sociales, artísticos, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos, valorando la influencia que ejercen en la Comunidad Autónoma de Canarias</p> <p>9. Valorar y aprovechar las oportunidades que la Comunidad Autónoma de Canarias ofrece para poner en práctica los contenidos trabajados.</p>
<p>11. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, sobre todo, desde el punto de vista laboral, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales analizando los valores que rigen el funcionamiento de las distintas culturas.</p>	<p>1.Comunicación lingüística  5. Social y ciudadana  6. Cultural y artística</p>	<p>8. Identificar y poner ejemplos de algunos aspectos sociales, artísticos, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos, valorando la influencia que ejercen en la Comunidad Autónoma de Canarias</p> <p>9. Valorar y aprovechar las oportunidades que la Comunidad Autónoma de Canarias ofrece para poner en práctica los contenidos trabajados.</p>

**Figura 6: Relación entre los objetivos de área, las competencias básicas y los criterios de evaluación.**

En lo que respecta a los Criterios e instrumentos de evaluación (Anexo III) hemos optado por priorizar en nuestra tarea los criterios 1, 2, 3, 4 y 7, anteriormente explicitados, teniendo en cuenta que la realización de una tarea abarca un período de tiempo determinado en la secuenciación de una programación didáctica, por lo que otras tareas pueden incluir el resto de criterios de evaluación, y, además, una tarea no tiene por qué evaluar todos los criterios de una vez (*enfoque metodológico competencial*; introducción del capítulo 5). Con el criterio 1 pretendemos valorar la capacidad del alumnado para comprender la idea general y detalles específicos de exposiciones breves. Asimismo, se pretende medir la capacidad para comprender la idea general de textos orales procedentes

de los medios de comunicación con pronunciación estándar; así como el uso del contexto verbal y no verbal, el reconocimiento de palabras claves que faciliten la comprensión y los conocimientos transferidos desde otras lenguas conocidas. Con el criterio 2 pretendemos evaluar la capacidad del alumnado para desenvolverse en situaciones interactivas que suponen la integración de la comprensión y de la expresión. Las conversaciones se darán en situaciones de dos tipos: las habituales de clase (pedir información, trabajar en grupo, etc.) y las creadas por el docente (simulaciones, comunicación mediante las tecnologías de información, etc.). Los mensajes pueden ser todavía titubeantes y contener errores morfosintácticos y léxico reducido, siempre que estos mensajes sean comprensibles. Con el criterio 3 evaluaremos la capacidad del alumnado para comprender textos escritos como páginas web y letras de canciones, aplicando estrategias de lectura como la inferencia de significados por el contexto, o los conocimientos transferidos de las lenguas que conocen o estudian, o vinculados a otras materias del currículo. Se evaluará la capacidad para leer textos, en soporte papel o digital, de una cierta extensión, recurriendo al diccionario cuando resulte difícil la comprensión global del argumento, pero, sobre todo, se empleará en la búsqueda del significado de las palabras clave y demostrarán su comprensión por medio de propuestas didácticas lingüísticas y no lingüísticas (dibujos, principalmente). Con el criterio 4 pretendemos que el alumnado redacte de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuados, cuidando los aspectos formales propios del lenguaje escrito y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector y presenten una corrección aceptable, haciendo uso de estrategias propias del proceso de la composición escrita. Finalmente, con el criterio 7 se evaluará la capacidad del alumnado de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de aprendizaje para la elaboración de proyectos y fuente de enriquecimiento personal. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas previamente trabajados, y también tendremos en cuenta la actitud hacia la lengua extranjera como vehículo de comunicación y su interés por utilizarla. Los instrumentos de evaluación que utilizaremos para la tarea en cuestión (epígrafe 5.4.) serán la escucha de un texto musical; la exposición en parejas; el debate grupal; los dibujos; la composición con una extensión entre 50 y 100 palabras; el cuestionario que deben rellenar tras la consulta en Internet; y otras tres actividades en las que deberán encontrar el sentido que posee un determinado enunciado, otra sobre cuestiones gramaticales y, finalmente, una sopa de letras sobre palabras claves relacionadas con el texto musical.

#### **5.4. Elaboración de tareas en relación con los textos musicales y su aplicación en el aula.**

Los textos musicales, cuando aluden a las experiencias más propiamente humanas, resultan de una notable importancia educativa. Esa trascendencia viene dada por el hecho de que representan un modo de tener acceso a la “vida interior” de las personas. Esa importancia educativa se transforma en fundamental si en el curso de dicha experiencia se crean actitudes y juicios morales, que asumen así una fuerza incomparablemente mayor que los juicios que son solamente comunicados y comprendidos. Los valores y las actitudes que pueden guiar nuestra vida establecen unos sólidos cimientos cuando se asientan en la sentimentalidad (Torrego Egido, 1999: 249). Sostenemos por experiencia docente y por convicción propia que la enseñanza es también una experiencia emotiva que debe estar guiada por cuatro ejes fundamentales: cumplir con las necesidades académicas del alumnado y con sus inquietudes, sobre todo, desde el punto de vista social y cultural; hacerles reflexionar sobre sus propias conductas y sobre lo que acontece a su alrededor; poner en práctica estrategias que les permitan extrapolar lo que abordamos en clase a la vida fuera del aula; y considerar el error como un paso previo para un aprendizaje significativo. Todo ello, intentamos llevarlo a cabo día a día en el aula para hacer del alumnado buenos estudiantes y mejores personas. Desde nuestro punto de vista, llevar a cabo tareas que intenten abordar un aprendizaje holístico es fundamental, y sostenemos que las CCBB son una herramienta válida para intentar conseguirlo. Pero, ¿qué entendemos por tarea? Si bien la tarea es un concepto pedagógico y que no tiene por qué saber el alumnado (hemos realizado a los alumnos una pregunta al respecto en el cuestionario inicial del Anexo I), somos de la opinión de que cuando nuestro alumnado sabe que lo que hace “sirve para algo”, éste se muestra más motivado. Una tarea se puede definir como una propuesta didáctica que tiene como objetivo la integración del “saber”, “saber hacer” y “saber ser” articulando los recursos disponibles de la persona y permitiendo la transferencia de saberes a la vida cotidiana. Son interdisciplinarios dado que incluyen conocimientos de varias áreas y son imprescindibles para adquirir las Competencias Básicas (CCBB), por lo que se trabaja en una tarea siempre más de una competencia básica. El concepto de tarea suele solaparse con el de ejercicio o actividad, por lo consideramos relevante una aclaración terminológica al respecto. El ejercicio es una propuesta didáctica que tiene como objetivo la adquisición de una determinada habilidad

(se trata de automatizar conocimientos como, por ejemplo, la realización de una suma o la práctica de alguna regla ortográfica); la actividad tiene también como objetivo el dominio de una habilidad, si bien se diferencia de la tarea en el hecho de que no siempre favorece la adquisición de las CCBB y no garantiza la transferencia de conocimientos y habilidades a otras situaciones. Pensemos, por ejemplo, en un dictado o una lectura en voz alta, los cuales, en nuestra opinión, sirven para consolidar aprendizajes concretos, pero no son extrapolables a otras situaciones de aprendizaje porque no están contextualizados (no tienen relación con ningún contexto personal, social, etc.). En definitiva, podemos distinguir una tarea de otra propuesta didáctica por algunas de las características siguientes: la tarea es abierta (admite varias soluciones o forma de hacerla); es flexible en la medida en que se adapta a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje; está contextualizada (se presenta en un contexto concreto); conecta con la realidad y con los intereses del alumnado; es compleja (intervienen recursos personales diversos); desarrolla las competencias básicas; implica reflexión, la resolución de un problema y la elaboración de un producto. Otra ventaja significativa de la tarea en relación con otras propuestas didácticas estriba en el hecho de que cuando diseñamos y realizamos una tarea sería posible juntar dos sesiones de diferentes áreas (si bien no lo hemos llevado a cabo en nuestra propuesta didáctica), esto es, una de Lengua Española y otra de Conocimiento del Medio, por lo que ajustamos el tiempo a nuestro gusto y posibilidades. A este respecto, las tareas no tienen por qué ir siempre asociadas al área de Inglés; de hecho, en nuestra propuesta de tarea, hemos pedido al alumnado que realice dibujos, instrumento que se relaciona mucho más con el área de Plástica. De igual forma, cuando nos referimos a la tarea, la hemos llamado por el nombre que asignamos, como, por ejemplo, *Another Day in Paradise* (no decimos al alumnado: “Vamos a realizar la tarea de Inglés”). El margen de actuación que la tarea nos permite como docentes es tan variado que la tarea puede ser incluso desarrollada, o parte de ésta, en dos sesiones de forma seguida, e incluso podría participar más de un docente si la tarea comienza, por ejemplo, en la clase de Inglés y es continuada por el profesor de Plástica en la siguiente sesión (estos dos últimos procedimientos de implementación de una tarea tampoco han sido utilizados en nuestra propuesta didáctica).

La tarea titulada *Another Day in Paradise* ha sido puesta en práctica para intentar medir el grado de consecución de las CCBB mediante los criterios de evaluación del curso en cuestión, en nuestro caso, una clase bilingüe del 2º curso de Educación Secundaria

Obligatoria.

A continuación, explicitaremos y desarrollaremos los ocho ítems (expresados con números y en letras mayúsculas) que, en nuestra opinión, han de ser abordados en nuestra tarea para su inclusión en nuestra programación de aula:

## 1.TÍTULO.

*ANOTHER DAY IN PARADISE.*

## 2.INTRODUCCIÓN.

Esta tarea de la asignatura de Inglés de 2º de ESO pretende no sólo demostrar y evaluar los conocimientos lingüísticos y actitudinales de los alumnos, sino su competencia para extrapolar lo aprendido a contextos dentro del aula y fuera de ella. Las actividades que tendrá que llevar a cabo el alumnado son diversas: dibujar, dialogar, redactar, rellenar espacios en blanco, realizar una sopa de letras, debatir y buscar información específica por medio de recursos virtuales.

## 3.OBJETIVOS.

- Escuchar y comprender información de un texto musical poniendo especial énfasis en saber captar, en primer lugar, la información principal y luego la subsidiaria.
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible y adecuada así como con cierto nivel de autonomía valiéndose de recursos no sólo lingüísticos, y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia poniendo también especial énfasis en la adecuada presentación y en la utilización del vocabulario y de la sintaxis que ya dominan.
- Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación graduando paulatinamente su nivel de dificultad, y animando a

su puesta en práctica en contextos fuera del aula.

- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, elaborando estrategias de identificación y resolución de problemas y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridos en otras lenguas, sobre todo, la lengua española e inglesa, y poniendo especial énfasis en su puesta en práctica en contextos fuera del aula.
- Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito de forma congruente y para que el alumnado pueda extrapolarlas al resto de materias.
- Manifestar una actitud receptiva hacia la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, empleando estrategias de autoevaluación y autorregulación, aceptando los errores como parte del proceso, aprendiendo de ellos y desarrollando de forma progresiva actitudes de iniciativa, confianza y responsabilidad.
- Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información, como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos y como medio para conocer manifestaciones culturales y artísticas y formas de vida distintas a las propias.

#### 4.CONTENIDOS.

##### ▪ **Escuchar, hablar y conversar.**

-Escucha y comprensión de mensajes orales relacionados con las tareas del aula: instrucciones, preguntas, comentarios, diálogos, resolución de dudas, explicaciones, presentaciones sencillas.

-Desarrollo y uso progresivo de estrategias básicas para apoyar la comprensión oral: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas conocidas a la lengua extranjera, identificación de vocablos internacionales y palabras clave para comprender el contenido general e informaciones específicas.

-Producción de textos orales breves y de progresiva complejidad, coherentes y con pronunciación adecuada, sobre temas de interés personal, basados en modelos y

estructuras lingüísticas trabajadas en clase, como, por ejemplo, las empleadas para pedir y dar información personal y familiar, expresar gustos y aficiones, hablar sobre actividades cotidianas, relatar acontecimientos, etc.

-Interacción oral con el profesor, en parejas o en grupos, en situaciones de comunicación reales o simuladas dentro del aula, fuera de ella o en entornos virtuales, relacionadas con informaciones, experiencias e intereses personales, con una pronunciación y entonación adecuadas para asegurar una adecuada comunicación.

-Desarrollo y uso progresivamente autónomo de estrategias para superar las dificultades que surgen en la comunicación apoyándose en elementos verbales y no verbales que garanticen la efectividad en los intercambios comunicativos, como, por ejemplo, gestos, demanda de repetición, aclaración y confirmación.

#### ▪ **Leer y escribir**

-Comprensión de las instrucciones más habituales para la resolución de tareas y de la información general y específica en diferentes textos escritos “auténticos” y adaptados, sobre temas familiares y relacionados con contenidos de otras materias del currículo.

-Iniciativa para leer de forma autónoma textos de cierta extensión apropiados a la edad, intereses y nivel de competencia.

-Uso de estrategias de comprensión lectora transferidas desde las lenguas que conoce o estudia: identificación del tema de un texto, con ayuda de elementos textuales y no textuales; aplicación de los conocimientos previos sobre el tema; inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas conocidas o estudiadas o haciendo uso del diccionario.

-Reconocimiento e iniciación en el uso de algunas de las características y convenciones del lenguaje escrito y de algunas fórmulas que diferencian el lenguaje formal e informal en las comunicaciones escritas.

-Desarrollo de la expresión escrita con ayuda de modelos, atendiendo a elementos básicos de cohesión y utilizando estrategias elementales en el proceso de composición (planificación, textualización, revisión, y versión final).

-Uso de las reglas básicas de ortografía y puntuación y valoración de su importancia en las comunicaciones escritas, utilizando el registro adecuado (formal o informal).

-Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos en diferentes soportes, valorando el papel que desempeñan para satisfacer las necesidades de comunicación.

-Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para obtener y transmitir

información y para producir textos: consulta de páginas web, participación en chats y foros, uso del correo electrónico –con criterios pedagógicos–, presentaciones digitales, valorando la importancia que el conocimiento de un idioma tiene en el uso de esta herramienta.

▪ **Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje.**

*Conocimientos lingüísticos*

-Reconocimiento y adecuación de los patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases en producciones verbales semiguías como recitaciones, dramatizaciones o lecturas en voz alta.

-Uso y consolidación de las estructuras y funciones más habituales, de las expresiones y frases hechas sencillas, así como del léxico en relación con situaciones cotidianas más comunes y con contenidos de otras materias del currículo.

-Identificación de elementos morfológicos en el uso de la lengua: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, etc.

-Uso guiado de estrategias básicas para la redacción de un texto, atendiendo a aspectos como destinatario, propósito, registro y uso de convenciones.

-Interés por un uso adecuado, tanto oral como escrito, de la lengua extranjera en distintas situaciones de comunicación.

*Reflexión sobre el aprendizaje*

-Uso de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico, empleando recursos de aprendizaje como diccionarios, materiales de consulta y tecnologías de la información y la comunicación.

-Aplicación de estrategias de autoevaluación, coevaluación y autocorrección de las producciones orales y escritas, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje, identificando sus causas y adoptando una actitud apropiada para superarlas.

-Desarrollo de estrategias para progresar en el aprendizaje utilizando técnicas de estudio, de trabajo cooperativo y por proyectos, de planificación y organización de actividades y tiempos, adaptadas a sus características.

-Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito y participar en tareas individuales y de grupo, aprovechando las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella.



▪ **Aspectos socioculturales y conciencia intercultural**

-Valoración de la lengua extranjera como instrumento de comunicación internacional, como vehículo de acceso a nuevas informaciones y como forma de acercamiento a diversos pueblos, culturas y modos de vida.

-Conocimiento de acontecimientos culturales diversos, aspectos artísticos, geográficos e históricos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación.

## 5.SECUENCIACIÓN.

La tarea consta de 5 sesiones con una duración de 55 minutos cada una. Las actividades que se explicitan a continuación son las que aparecen en el Anexo VI (consúltese para más detalle).

### ❖ Sesión 1

#### ACTIVIDAD 1

Antes de escuchar la canción, haz un dibujo que represente lo que el *paraíso* significa para ti. A continuación, trabajad en parejas y comentad sobre lo que habéis dibujado.

#### ACTIVIDAD 2

Mientras escuchas la canción, ¿piensas que nos transmite algo positivo o negativo, felicidad o tristeza... Es el ritmo monótono o alegre? Empieza tu oración con la estructura *I find it + (adjective)*. Anota también cualquier otra idea que se te ocurra.

#### ACTIVIDAD 3

Después de escuchar la canción, lee los siguientes enunciados. ¿En qué categoría incluirías a cada uno? Escribe A o B al lado.

### ❖ Sesión 2

#### ACTIVIDAD 1

Escucha la canción dos veces. Rellena los espacios en blanco con el tiempo verbal apropiado. A continuación deduce la regla gramatical.....

## ACTIVIDAD 2

¿De qué trata la canción realmente? Encuentra PALABRAS CLAVE en la siguiente sopa de letras. A continuación, consulta las palabras en el diccionario.

### ❖ Sesión 3

Coméntales a tus padres/familiares sobre lo que has escuchado en la canción. Hazles las preguntas que aparecen debajo (haz las preguntas en español si no saben inglés). Señala la respuesta correcta.

Imagínate que tienes a un amigo en situación de pobreza. Escribe una composición de unas 50 a 100 palabras en la que planteas soluciones a su problema. Procura usar el Presente Simple y céntrate en el vocabulario y en las expresiones gramaticales que ya conoces.

### ❖ Sesión 4

Haz un dibujo en el que se vea representado lo que significa en la canción el paraíso para Phil Collins. A continuación, trabajad en grupos de 4 y hablad de las diferencias y similitudes de los dibujos. Cuando terminéis, el profesor os pedirá que habléis de las razones por las que existe pobreza en las Islas Canarias y de sus posibles soluciones.

### ❖ Sesión 5

Utiliza recursos virtuales para responder a las siguientes preguntas relacionadas con Phil Collins:

1. ¿Cuál es su nacionalidad?
2. ¿Qué edad tiene?
3. ¿Sigue en activo?
4. ¿En qué grupo musical famoso se dio a conocer?
5. ¿A qué álbum pertenece *Another Day in Paradise*?
6. ¿Por qué canción se le concedió a Phil Collins un Óscar y un Globo de Oro?

7. ¿Colabora Phil Collins con causas humanitarias? Si respondes afirmativamente, indica cuáles.

## **6. COMPETENCIAS BÁSICAS E INDICADORES.**

### **1. Comunicación lingüística**

- \*Produce diferentes tipos de textos con coherencia, claridad y precisión.*
- \*Adapta la comunicación al contexto.*
- \*Expresa conocimientos de forma oral de manera clara y ordenada.*
- \*Utiliza un vocabulario general adecuado para garantizar la comunicación.*
- \*Escucha y comprende las indicaciones, mensajes e instrucciones.*
- \*Dialoga de manera ordenada, fundamentada y respetuosa.*
- \*Utiliza adecuadamente recursos lingüísticos y paralingüísticos.*
- \*Expresa pensamientos, emociones y opiniones de forma oral y escrita.*
- \*Interpreta de forma apropiada dibujos, gráficos, etc.*
- \*Disfruta escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita.*

### **4. Tratamiento de la información y digital**

- \*Accede a la información de diferentes fuentes y soportes (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia).*
- \*Busca, selecciona, organiza y analiza la información.*
- \*Obtiene información específica de Internet.*
- \*Identifica ideas principales y secundarias.*
- \*Domina lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro).*
- \*Hace inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad.*
- \*Tiene una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible.*

### **5. Social y ciudadana**

- \*Coopera con sus compañeros en situaciones de aprendizaje.*
- \*Ejerce activa y responsablemente el derecho al turno de palabra.*
- \*Asume activa y responsablemente el deber de ayudar a otros compañeros en situaciones de aprendizaje.*
- \*Analiza y distingue las diferentes causas que determinan hechos o situaciones (conflicto, logro y fracaso).*
- \*Muestra comportamientos solidarios.*
- \*Valora la diversidad como fuente de enriquecimiento personal.*

### **6. Cultural y artística**

- \*Pone en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y recursos propios.*
- \*Identifica las relaciones existentes entre las manifestaciones artísticas y la sociedad –la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean–, o con la persona o colectividad que las crea.*
- \*Tiene voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora.*

*\*Estimula, con su aprecio y valoración, los resultados y el esfuerzo de otros por conseguir que sus trabajos manifiesten valores estéticos.*

*\*Valora el orden, la limpieza, el equilibrio y la precisión en la ejecución y presentación de trabajos.*

## 7.CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

1. Comprender la idea general y las informaciones específicas de textos orales emitidos por un interlocutor, o procedentes de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos, utilizando estrategias que facilitan la comprensión.

2. Participar con progresiva autonomía en conversaciones y simulaciones relativas a las experiencias personales, empleando estructuras sencillas, las expresiones más usuales de relación social, y una pronunciación apropiada para lograr la comunicación, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la interacción.

3. Comprender la información general y específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, de extensión variada, y adecuados a su edad y conocimiento, demostrando la comprensión a través de una tarea determinada.

4. Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuados, cuidando los aspectos formales propios del lenguaje escrito y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector y presenten una corrección aceptable, haciendo uso de estrategias propias del proceso de la composición escrita

7. Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir textos a partir de modelos y para establecer relaciones personales mostrando interés por su uso.

## 8.EVALUACIÓN DE LA TAREA.

La nota final de cada alumno va a ser calculada en función de la rúbrica (introducción del capítulo 5) que aparece a continuación:

ALUMNO/A: .....										CENTRO: ...			
Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB				
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6	
Criterio 1													
Criterio 2													
Criterio 3													
Criterio 4													
Criterio 7													
CALIFICACIÓN DE LA TAREA													

**Figura 7. Rúbrica de la tarea.**

En los distintos instrumentos que explicitamos en la rúbrica se otorgará una calificación de INSUFICIENTE (INSUF.), SUFICIENTE (SUF.), APROBADO (APR.), NOTABLE (NOT.) o SOBRESALIENTE (SOB.). Si no hay relación alguna con el criterio de evaluación correspondiente, no aparecerá ninguna calificación. En el apartado de Calificación, se explicitará la media correspondiente a cada criterio de evaluación de acuerdo con la nota obtenida en cada uno de los instrumentos de evaluación evaluados; y, por último, y en sentido vertical, la nota media global (Calificación de la tarea). En el apartado de CCBB, se otorgará una nota de este modo: PA (poco adecuado o también

explicitado con el número 1, que implica que el alumno no ha alcanzado el mínimo exigible en relación con una determinada competencia); A (adecuado o 2); MA (muy adecuado o 3); y E (Excelente o 4). Por último se calculará, en sentido vertical, el nivel global de adquisición de la competencia básica en cuestión (en nuestra tarea, las competencias 1, 4, 5 y 6) relacionada, a su vez, con el criterio de evaluación correspondiente, siempre y cuando el criterio de evaluación se relacione con la competencia evaluada. A este respecto, en nuestra rúbrica no aparecerá ninguna abreviatura en la casilla de las competencia básicas 4, 5 y 6, en relación con el criterio 1; en las competencias 4 y 6, en relación con el criterio 2; en las competencias 4 y 5, en relación con el criterio 3; en la competencias 4, 5 y 6, en relación con el criterio 4; y, por último, en las competencias 5 y 6 en relación con el criterio 7, dado que no hay relación entre el criterio de evaluación y la competencia básica en cuestión (Figura 6 del epígrafe 5.3.).

CENTRO: IES PÉREZ PULIDO ALUMNO/A: GABRIELA, A.L.												
Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	NOT						NOT	NOT	M A			
Criterio 2		NOT	NOT					NOT	M A		M A	
Criterio 3				SOB			NOT	SOB	E			E
Criterio 4					NOT			NOT	M A			
Criterio 7						SOB		SOB	E	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								NOTABLE	M A	E	M A	E

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: NOELIA, A.R.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no. 2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	INSUF						APR	SUF	A			
Criterio 2		APR	INSUF					SUF	P A		P A	
Criterio 3				SUF			APR	APR	A			A
Criterio 4					APR			APR	A			
Criterio 7						NOT		NOT	A	A		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								APROBADO	A	A	P A	A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: GEMMA, B.S.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no. 2, 3, 5.		1	4	5	6
Criterio 1	NOT						NOT	NOT	M A			
Criterio 2		NOT	NOT					NOT	M A		M A	
Criterio 3				NOT			NOT	NOT	M A			M A
Criterio 4					SOB			SOB	E			
Criterio 7						SOB		SOB	E	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								NOTABLE	M A	E	M A	M A



**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: RAQUEL, C.A.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no. 2, 3, 5.		1	4	5	6
Criterio 1	NOT						SOB	SOB	E			
Criterio 2		SOB	SOB					SOB	E		E	
Criterio 3				NOT			SOB	SOB	E			M A
Criterio 4					NOT			NOT	M A			
Criterio 7						SOB		SOB	E	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								SOBRESAL.	E	E	E	M A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: PEDRO, C.H.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							CCBB				
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no. 2, 3, 5.	Calific.	1	4	5	6
Criterio 1	APR						APR	APR	A			
Criterio 2		INSUF	INSUF					INSUF	P A			P A
Criterio 3				SUF			NOT	APR	A			P A
Criterio 4					INSUF			INSUF	P A			
Criterio 7						NOT		NOT	M A	M A		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								SUFIC.	A	M A	P A	P A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: VALERIA, C.R.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							CCBB				
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no. 2, 3, 5.	Calific.	1	4	5	6
Criterio 1	INSUF						APR	APR	A			
Criterio 2		INSUF	INSUF					INSUF	P A		P A	
Criterio 3				SUF			APR	APR	A			A
Criterio 4					NOT			NOT	M A			
Criterio 7						INSUF		INSUF	P A	P A		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								SUFIC.	A	P A	P A	A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: LUIS, D.G.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	INSUF						APR	SUF	A			
Criterio 2		INSUF	APR					SUF	A		A	
Criterio 3				NOT			APR	NOT	A			M A
Criterio 4					SUF			SUF	A			
Criterio 7						NOT		NOT	M A	M A		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								APROBADO	A	M A	A	M A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: VANESSA, H.A.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB				
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6	
Criterio 1	NOT						NOT	NOT	M A				
Criterio 2		NOT	NOT					NOT	M A			E	
Criterio 3				NOT			NOT	NOT	M A				A
Criterio 4					SOB			SOB	E				
Criterio 7						NOT		NOT	M A	M A			
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								NOTABLE	M A	M A	E	A	

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: JAVIER, H.R.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB				
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6	
Criterio 1	NOT						NOT	NOT	M A				
Criterio 2		NOT	APR					APR	A			A	
Criterio 3				APR			NOT	NOT	M A				A
Criterio 4					SOB			SOB	E				
Criterio 7						SOB		SOB	E	E			
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								NOTABLE	M A	E	A	A	

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: AITANA, M.F.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	SOB						SOB	SOB	E			
Criterio 2		SOB	SOB					SOB	E		E	
Criterio 3				NOT			SOB	SOB	E			M A
Criterio 4					SOB			SOB	E			
Criterio 7						NOT		NOT	M A	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								SOBRESAL.	E	E	E	M A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: DAILEN, M.G.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							CCBB				
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.	Calific.	1	4	5	6
Criterio 1	SOB						NOT	NOT	M A			
Criterio 2		SOB	SOB					SOB	E		E	
Criterio 3				NOT			APR	NOT	M A			M A
Criterio 4					SOB			SOB	E			
Criterio 7						SOB		SOB	E	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								SOBRESAL	E	E	E	M A



**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: ALEJANDRO, M.G.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB				
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6	
Criterio 1	NOT						NOT	NOT	M A				
Criterio 2		NOT	NOT					NOT	M A			M A	
Criterio 3				APR			NOT	NOT	M A				A
Criterio 4					NOT			NOT	M A				
Criterio 7						APR		APR	A	M A			
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								NOTABLE	M A	M A	M A	A	

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: TANAUSÚ, M.H.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	NOT						APR	NOT	A			
Criterio 2		NOT	NOT					NOT	M A		M A	
Criterio 3				SUF			APR	APR	A			A
Criterio 4					SUF			SUF	A			
Criterio 7						NOT		NOT	M A	M A		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								APROBADO	A	M A	M A	A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: PABLO, P. S.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	NOT						APR	NOT	M A			
Criterio 2		NOT	NOT					NOT	M A			M A
Criterio 3				SUF			INSUF	SUF	A			A
Criterio 4					SOB			SOB	E			
Criterio 7						SOB		SOB	E	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								NOTABLE	M A	E	M A	A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: DIEGO, R.B.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB				
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6	
Criterio 1	NOT						NOT	NOT	M A				
Criterio 2		SOB	SOB					SOB	E			E	
Criterio 3				SUF			APR	SUF	A				A
Criterio 4					SOB			SOB	E				
Criterio 7						SOB		SOB	E	E			
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								NOTABLE	M A	E	E	A	

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: MARÍA SALOMÉ, R.G.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	NOT						INSUF	APR	A			
Criterio 2		NOT	NOT					NOT	M A		M A	
Criterio 3				NOT			INSUF	APR	A			A
Criterio 4					SOB			SOB	E			
Criterio 7						SOB		SOB	M A	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								NOTABLE	M A	E	M A	A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: YEIRO, R.R.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB				
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6	
Criterio 1	NOT						INSUF	SUF	P A				
Criterio 2		APR	APR					APR	A			A	
Criterio 3				SUF			INSUF	INSUF	P A				P A
Criterio 4					INSUF			INSUF	P A				
Criterio 7						INSUF		INSUF	P A	P A			
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								INSUFIC.	P A	P A	A	P A	

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: ANDREA, S.E.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	SOB						NOT	SOB	E			
Criterio 2		SOB	SOB					SOB	E		E	
Criterio 3				APR			NOT	APR	M A			A
Criterio 4					SOB			SOB	E			
Criterio 7						NOT		NOT	M A	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								NOTABLE	E	E	E	A

**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: YANIN, P.S.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	SUF						SUF	SUF	A			
Criterio 2		APR	APR					APR	A		A	
Criterio 3				SUF			SUF	SUF	A			P A
Criterio 4					INSUF			INSUF	P A			
Criterio 7						APR		APR	A	M A		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								SUFIC.	A	M A	A	P A



**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**  
**ALUMNO/A: DANIELA, S.R.**

Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	SOB						NOT	SOB	E			
Criterio 2		SOB	SOB					SOB	E		E	
Criterio 3				NOT			NOT	NOT	M A			M A
Criterio 4					SOB			SOB	E			
Criterio 7						NOT		NOT	M A	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								SOBRESAL.	E	E	E	M A

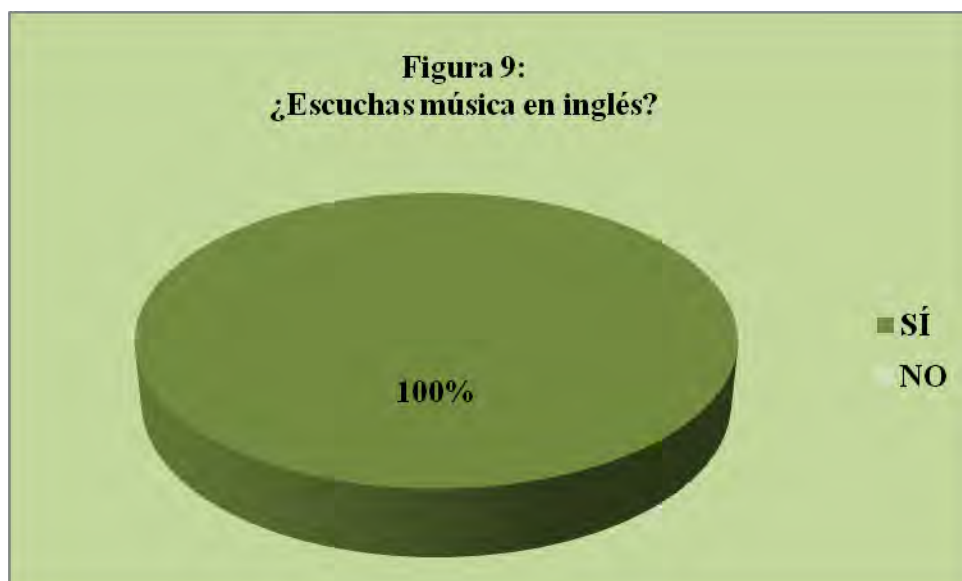
**CENTRO: IES PÉREZ PULIDO**

**ALUMNO/A: PAULA, V.B..**

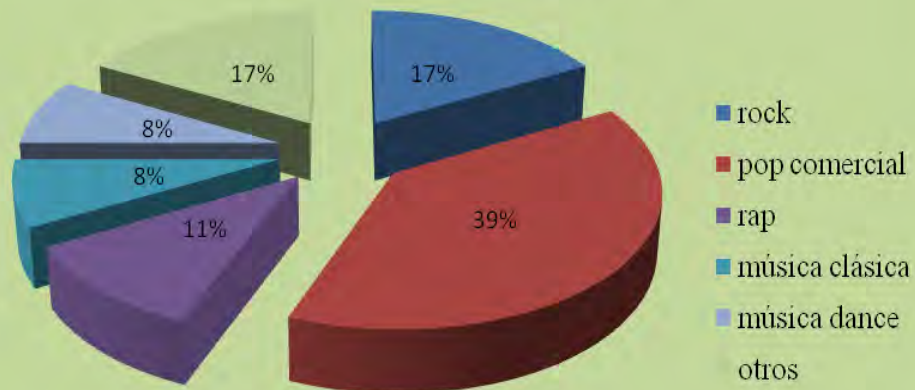
Criterios de Evaluación	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Calific.	CCBB			
	Escucha	Exposición	Debate	Dibujos	Composición	Cuestionario	Actividades no.2,3,5.		1	4	5	6
Criterio 1	SUF						APR	APR	A			
Criterio 2		NOT	NOT					NOT	M A		M A	
Criterio 3				SUF			NOT	APR	A			A
Criterio 4					APR			APR	A			
Criterio 7						NOT		NOT	M A	E		
CALIFICACIÓN DE LA TAREA								APROBADO	A	E	M A	A

Antes de la realización de la tarea, el alumnado realizó un cuestionario en relación con la música, y, en concreto, con el género básico pop de los 80 y 90, y reflexionó sobre el concepto de tarea (Anexo I). Una vez realizada la tarea, el alumnado valoró los objetivos alcanzados y realizó una autoevaluación.

En relación con las preguntas realizadas en el cuestionario inicial, mostramos en gráficas los resultados obtenidos:



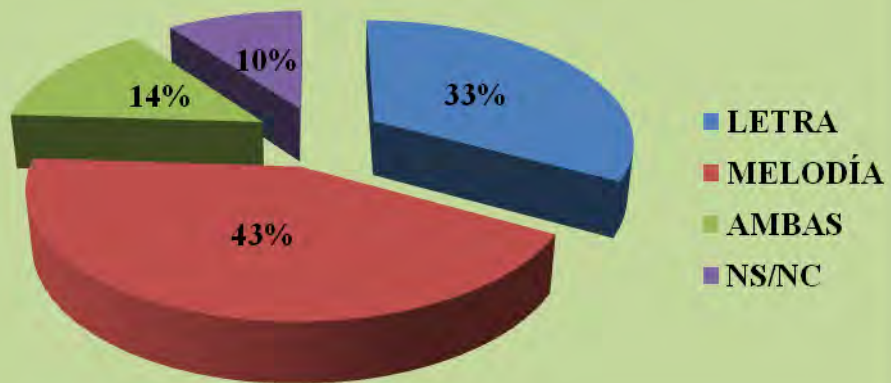
**Figura 10:**  
**¿Qué tipo de música escuchas?**



**Figura 11:**  
**¿Conoces artistas de música Pop en inglés de los años 80 o 90?**

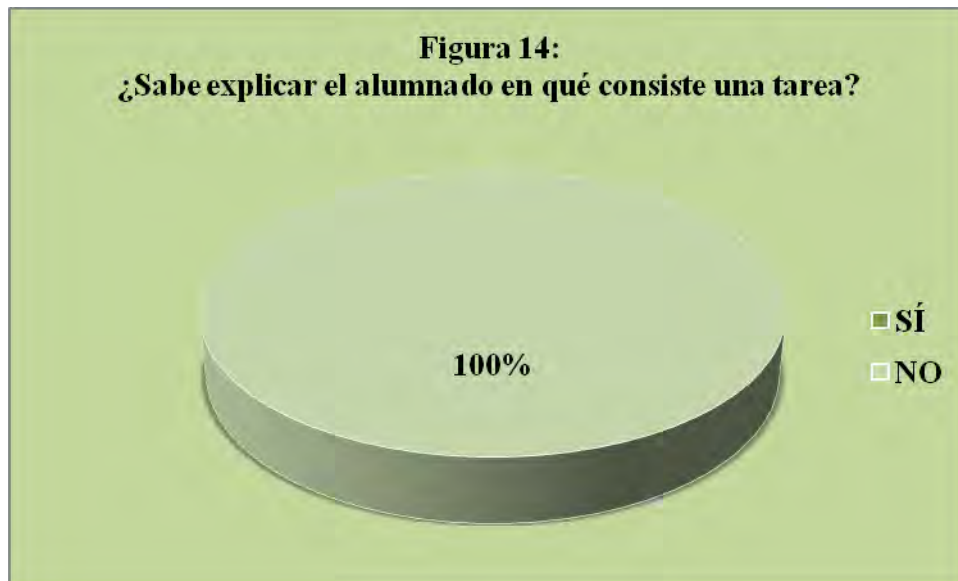


**Figura 12:**  
**¿Tratas de entender la letra o te dejas llevar por la melodía?**



**Figura 13:**  
**¿Escuchas canciones en inglés en clase de lengua inglesa?**

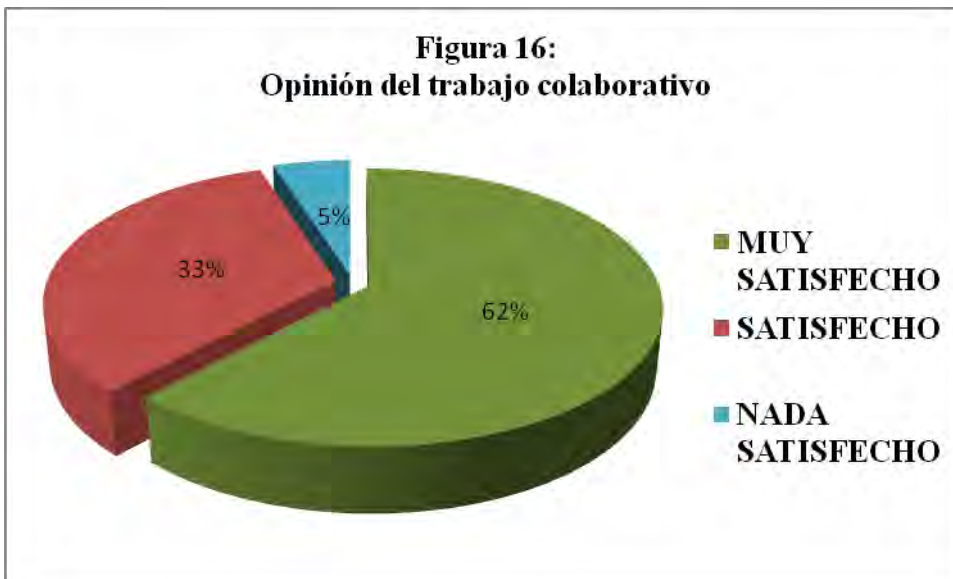
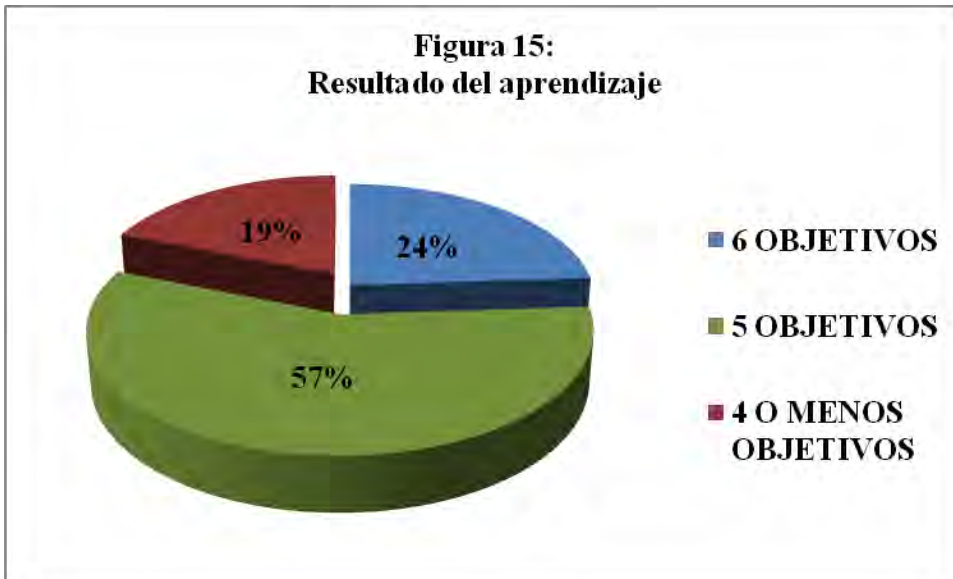


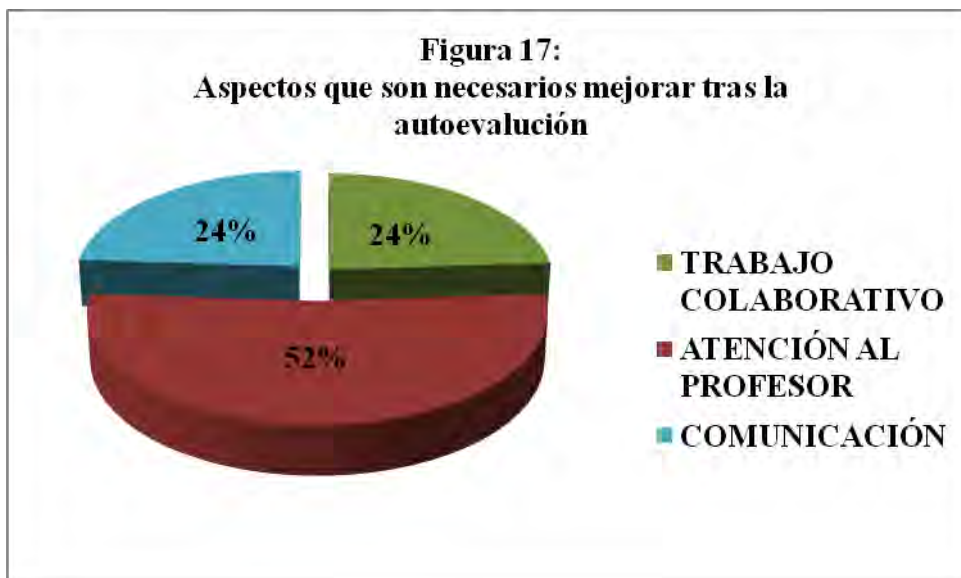


Del análisis de los resultados, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- El 86% del alumnado afirma escuchar música con bastante frecuencia.
- El 100% escucha música en lengua inglesa.
- El pop comercial, subgénero del género básico pop de los 80 y 90, es la música más escuchada por el alumnado.
- El 71% del alumnado dice conocer artistas pop en lengua inglesa de los años 80 y 90.
- El 57% del alumnado otorga a la melodía mayor o idéntica importancia que a las letras de las canciones (textos musicales).
- El 90% del alumnado escucha canciones en inglés en clase de lengua inglesa.
- El 100% del alumnado no sabe explicar en qué consiste una tarea.

En relación con el cuestionario final, destacamos los siguientes resultados:

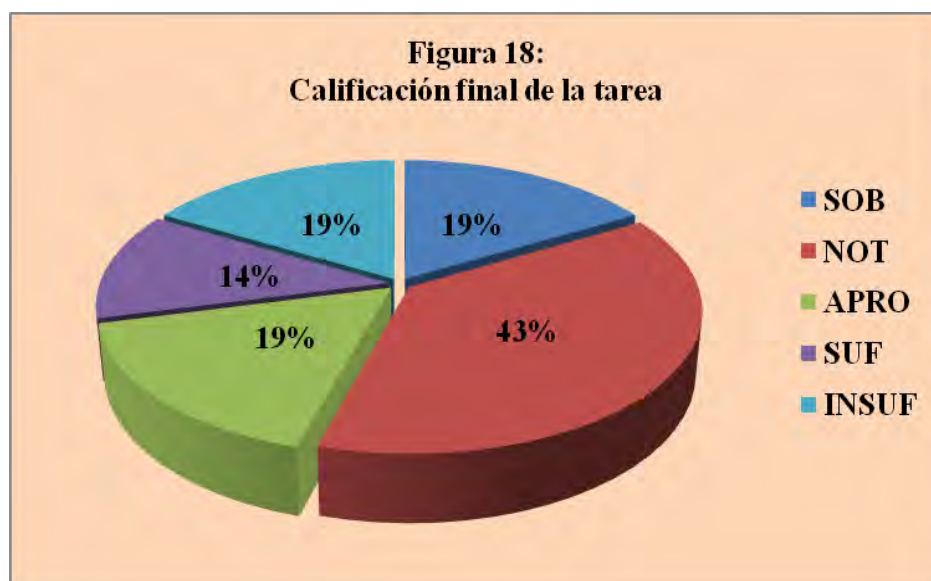




Del Anexo II extraemos las siguientes conclusiones relevantes:

- El 81% del alumnado ha conseguido 5 o más objetivos de aprendizaje.
- El 95% del alumnado está satisfecho o muy satisfecho con el trabajo realizado en equipo y con la forma en la que superaron las dificultades en el desarrollo de la tarea.
- El 52% del alumnado consideran que podrían mejorar la atención prestada al profesor.

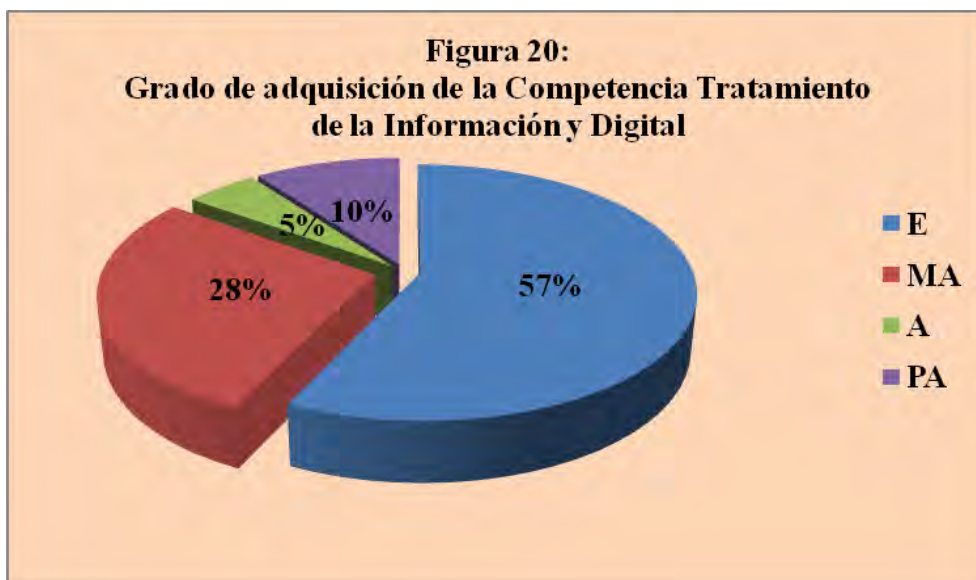
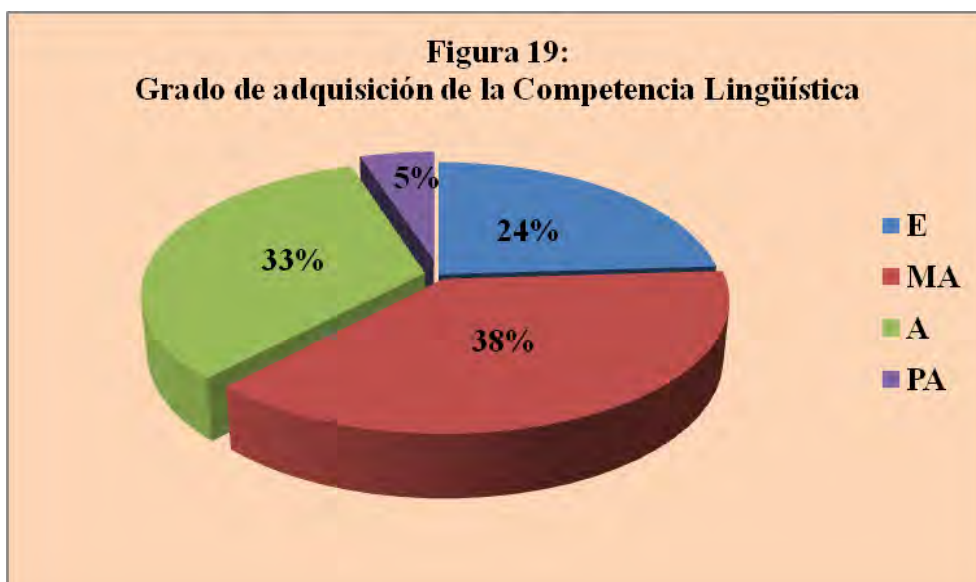
En lo concerniente a la evaluación de las tareas, resumimos en la siguiente gráfica las calificaciones obtenidas por el alumnado:

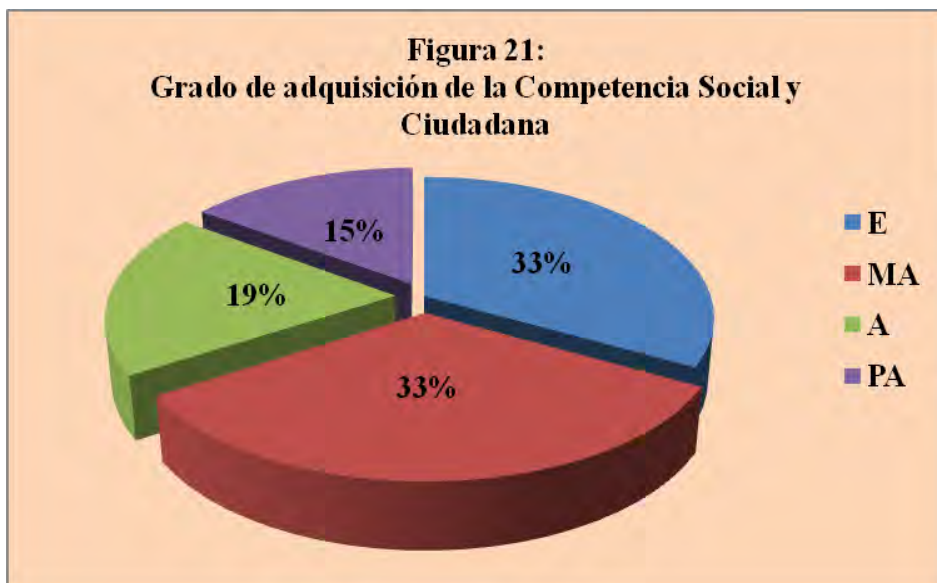




Como observamos en la gráfica más del 50% del alumnado no sólo superó la tarea sino que obtuvo una calificación superior al APROBADO (el 62%).

En lo que respecta al nivel de adquisición de las CCBB, hemos obtenido los resultados siguientes:





Concluimos que el nivel de adquisición del alumnado ha sido superior en la Competencia Tratamiento de la Información y Digital. El 57% del alumnado ha obtenido un nivel EXCELENTE. En segundo lugar, destacamos la Competencia Lingüística con un nivel de MUY ADECUADO (el 38%); en tercer lugar hay una coincidencia entre MUY ADECUADO y EXCELENTE en la Competencia Social y Ciudadana con un porcentaje del 33%, respectivamente; y, por último, el nivel del alumnado ha sido ADECUADO (el 57%) en la Competencia Cultural y Artística.

Por último, y en relación con la estructura de la tarea, concluimos que debe haber como mínimo cuatro componentes: la competencia, aquellas competencias que se van a adquirir con la realización de la tarea; el contexto, la situación real en la que se van a aplicar una o varias competencias (sobre todo que la tarea tenga un uso personal y educativo; en nuestro caso, el foco tipotextual del texto musical es el eje de toda la tarea); los contenidos, aquellos contenidos previos necesarios para comprender y realizar la tarea (conocer una estructura de sujeto + verbo + complementos, el verbo *to be*, leer y escribir textos de acuerdo con su nivel de dominio, es decir, su nivel competencial, el cual difiere de una clase de 2º de ESO no bilingüe); y, por último, los recursos, como el tipo de preguntas, y de textos, los mapas, gráficos, la organización del aula, la metodología etc.

## 6. Conclusiones.

El objetivo principal de la presente tesis ha sido establecer y describir, desde nuestro punto de vista, los pilares básicos donde se asienta toda traducción de poesía cantada. La idea inicial de este proyecto ha venido motivada por el escaso número de estudios que se han realizado en la investigación particular y exclusiva de las letras de textos musicales del género musical pop. En nuestro estudio de la poesía cantada, en contraposición a las metodologías de corte estructuralista que todavía imperan en la investigación de los textos, hemos pretendido analizar nuestro corpus de estudio de una manera interdisciplinar que incluyese: el estudio del género pop (definiciones, acepciones, ideología, autores, finalidades, tipo de receptores, normas, situaciones comunicativas, visiones del mundo, esquemas mentales, etc.); el estudio de las convenciones textuales de los textos musicales desde la pragmática (intenciones comunicativas pretendidas por sus autores, actos de habla específicos, formas de discurso, contracciones, aspectos gramaticales significativos, etc.); el estudio de los textos musicales desde un punto de vista multiteórico de la traducción; así como el empleo de la lengua española como apoyo comparativo, por medio de la traducción, para el aprendizaje y ejercitación de aspectos gramaticales, conceptuales, pragmáticos, ideológicos, culturales, sociológicos, etc. de la lengua inglesa en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, puesto que creemos que aprender las visiones del mundo de otras culturas sólo es posible por medio de la aplicación analógica de nuestra propia visión del mundo, es decir, desde la concepción de aspectos y esquemas mentales procedentes de la propia cultura materna.

En la introducción de la presente tesis, hemos aclarado que el término música pop hace referencia a la música popular (*popular music*); también traducido al español como música popular [y] urbana (MPU), y que pop no es sino una apócope de popular. El pop es la consumación del arte a escala de masas en todas sus manifestaciones: música, literatura, teatro, pintura, etc. Hemos contrapuesto la música popular, de espíritu dinámico e imbricada con los medios de masas, a la música no concebida para tener altos ingresos de popularidad, la música que en general se ha denominado clásica: culta, minoritaria o elitista. La MPU, en su calidad de producto cultural, ha sido relacionada con factores sociales, políticos, tecnológicos, etc. Podríamos aseverar que, sobre las bases de nuestro estudio y de nuestra experiencia personal, términos como la subcultura, el género, la identidad, todos ellos formarían una ontología en la que la música popular urbana se

convierte en metáfora de nuestra propia vida, y que debe su gestación a la ocasión social (conjunto de variables extratextuales: comunicativas, sociológicas, etc.) la cual, a su vez, es responsable de la heterogeneidad de estilos musicales para comunicar realidades divergentes.

Si bien existe la creencia de que *The Beatles* crearon el pop, hemos recogido una cita de Sierra i Fabra (2003: 76) en la que arguye que la raíz del movimiento, como concepto global y forma de arte masiva a todos los niveles, a mitad de los años 50, no es sólo atribuible al *rock and roll*, sino que se han dado en él fenómenos de transformación, derivación e hibridación estilística al que se anteponen en forma de antecedentes algunos estilos de la música afroamericana que se remontan a fines del siglo XIX. A este respecto, hemos deducido que el nacimiento del pop como concepto global y expresión artística y cultural, anteriormente explicitado, data del bienio formado por los años 1954-1955 hasta que a partir de 1968 asistimos a la gestación de un nuevo concepto musical que hemos acuñado como género básico pop de los 80 y 90.

Todo texto posee un conjunto de intenciones mutuamente relevantes, y percibir la importancia de estas intenciones implica reconocer su status como signos y cómo interactúan (Hatim y Mason, 1990). Por todo ello, hemos optado por el término texto musical, tal como se utiliza en semiología musical, puesto que es analizado desde un punto de vista holístico, desechando los de letra o canción, dado que no incluyen toda la serie de procesos cognitivos implicados en una obra musical. A este respecto, hemos recomendado el estudio de la *performance*, término en el que se incluyen los mecanismos musicales y extramusicales (estos últimos aluden a los gestos o modos de comportamiento individuales para generar una conducta que atraiga la atención del oyente). Basándonos principalmente en Molino (1999), hemos aplicado su modelo tripartito para dejar patente el vínculo metodológico entre el texto musical y la poesía. En toda la tesis hemos dejado patente la confusión terminológica existente en muchos autores (capítulo 2, epígrafe 2.3.) entre género y los diferentes estilos musicales o tipos de textos (capítulo 3, epígrafe 3.2.); por ello, hemos optado por intentar aclarar entre paréntesis toda confusión terminológica.

A pesar de que los textos musicales son marcadamente culturales, hemos justificado por qué su traducción a otros idiomas es procedente: en primer lugar, como herramienta para el aprendizaje de idiomas; en segundo lugar, como estrategia para lograr un mayor

acercamiento al público receptor; en tercer lugar, como una seña de identidad del artista; y, por último, como estrategia de mercadotecnia para que los artistas puedan alcanzar nuevos mercados.

En el capítulo 2, epígrafe 2.1., hemos recogido las distintas acepciones del término género, y nos hemos inclinado por aquella que hemos creído es de interés para nuestro estudio en la presente tesis. Bathia (1993) explicita que recientemente denominamos género a la disciplina dedicada al análisis lingüístico del discurso periodístico, el científico, el profesional, etc., así como al estudio de las técnicas formales y de contenido empleadas en su confección; y Bonvillain (1993) incluye en esta disciplina el examen discursivo de los debates, los cuentos, los textos musicales, la conversación, etc. (Alcaraz y Martínez, 1997: 270-272). A continuación, hemos justificado por qué lo que tradicionalmente se designaba como género es completamente heterogéneo. En opinión de Hatim y Mason (1990: 69), el género se define como “formas convencionalizadas de textos que reflejan tanto las funciones y metas asociadas a ocasiones sociales específicas como los propósitos de sus actantes”. Este concepto de género de Hatim y Mason supera la tradicional distinción entre géneros literarios y no literarios o el concepto demasiado general de género periodístico. Hemos recogido otras definiciones como las de García Izquierdo (2000: 215) acerca de que los géneros representan constructos procedentes de ocasiones sociales determinadas que permiten elegir entre diferentes opciones textuales e ideológicas (lo que se denomina discurso), y la de Posteguillo (1996: 5-6) al respecto de que “the genres should deal with both the rhetorical and semiotic levels of language and also consider the social implications of the way language is used”<sup>66</sup>; ambas definiciones han sido aplicadas en la presente tesis en relación con el concepto pop como género o supragénero y con toda su vertebración posterior en tipos y subtipos de textos (capítulo 3, epígrafe 3.2.). Sin embargo, atendiendo a la cita de Frith (1996), con relación a que “generic labelling involves a complex interplay between musical, marketing, and ideological forces”<sup>67</sup>, hemos deducido que la concepción del género en la música moderna está subordinada a un enfoque puramente comercial y el género depende de la percepción colectiva que se tenga de él.

---

<sup>66</sup> “los géneros deberían abarcar los niveles retóricos y semióticos del lenguaje y considerar también las implicaciones sociales del lenguaje utilizado”.

<sup>67</sup> “el etiquetado de géneros supone una compleja interacción entre fuerzas musicales, de mercadotecnia e ideológicas”.

Del término pop se han derivado nuevos conceptos (capítulo 2, epígrafe 2.2.) que, en su mayoría, se refieren a un subgénero como es el pop comercial o pop moderno. Atendiendo a la acepción del DRAE (2001: 1223), hemos inferido que el nacimiento del pop como concepto global, desde el punto de vista musical, había sido en el Reino Unido, y, desde el punto de vista estético, en el Reino Unido y Estados Unidos; sin embargo, la Gran Enciclopedia Planeta (2004: 8224) cita a la Norteamérica del siglo XVII para buscar sus verdaderos orígenes (pop como supragénero; capítulo 3, epígrafe 3.2.). No obstante, el mundo del arte iba a reconocer con retraso el papel de esa música pop como banda sonora de la moderna vida. Es el denominado *pop-art*, que abarcaría en principio el repertorio de imágenes populares integrado por carteles y anuncios publicitarios, por el cómic, el cine y la televisión, es decir, por el repertorio imaginativo que sirve a la actual comunicación de masas. Según Torrego Egido (1999: 160), la comunicación de masas se sirve de un lenguaje evocativo antes que demostrativo. La repetición constante y el uso de términos referidos a elementos propiamente individuales –abundan los vocablos que se refieren a los sentimientos, a las ilusiones, a los estados de ánimo, etc.– hacen que la comunicación se relacione con el receptor inmediatamente. La comunicación se reviste así de un carácter hipnótico, propicio a la transmisión ideológica.

Hemos puesto de manifiesto que la creación musical es un proceso notablemente colectivizado en el que abundan textos musicales con interesantes elementos de composición colectiva que no abundan en otras músicas (productor, *songwriter*, *disc-jockey*); sin embargo, hemos mostrado cómo en la música popular moderna es el intérprete (el nombre y la imagen que se difunde) y no el compositor la figura principal. Hemos contrapuesto la música clásica a la música popular moderna: mientras que en la música clásica la tendencia es a considerar la interpretación musical como un acto único e irreplicable, en el marco de la música popular moderna, la obra no es tanto un texto susceptible de recibir interpretaciones diversas en manos de artistas igualmente distintos, sino que la propia interpretación (el intérprete como máximo representante del proceso creativo) debe permanecer fiel a sí misma, al patrón sonoro con el que fue presentada inicialmente (se tiende a favorecer la creación de lenguajes propios, que a menudo se forjan precisamente con aportes transestilísticos).

Partiendo de las argumentaciones de Estefani Tarifa (2001: 412) y Pardo (2003: 11-12), hemos concluido que desde los ochenta los nuevos grupos han experimentado

cambios tecnológicos en su forma de hacer música: el uso de ordenadores y sintetizadores; grupos que combinaban el uso de la electrónica junto con una imagen impactante y una melodía pegadiza. Además, dichos grupos son conocidos en todo el mundo gracias a los medios de comunicación; de ahí que hayamos considerado a la música pop de los 80 y 90 como un género básico o tipo de texto (más conocido como estilo) enmarcado en el término más amplio de supragénero. En este estilo musical, son decisivos dos factores: el público-masa, producto demográfico y económico-sociológico, y la producción en masa, resultado de los métodos de producción industrial y de la necesidad capitalista de su consumo. En relación con los diferentes géneros, hemos aludido a la idiosincrasia cultural de los autores para tratar de entender sus diferencias taxonómicas (capítulo 2, epígrafe 2.3.). De igual forma, hemos explicitado las divergencias existentes entre las distintas denominaciones: tal es el caso del término pop comercial o pop moderno, también denominado pop para *fans* o pop de masas (Bianciotto, 2000), que constituye un subgénero del género básico pop de los 80 y 90, cuyas funciones, siempre bastante básicas y muy a menudo secundarias (proporcionar un ritmo para bailar, una banda sonora para leer, trabajar o viajar, una música de fondo para conversar, abrazarse o hacer el amor), han sido contrapuestas con el *rock*, al que se le ha atribuido un valor de autenticidad para distinguirlo de este pop comercial (Fornäs, 1994).

En el ámbito de la recepción del texto musical, hemos apostado, por un lado, por un punto de vista holístico, que incluya la interpretación del texto musical, momentos y lugares de audición. A este respecto, hemos recogido la alusión de Murphey (1989) a otro autor (Frith, 1983) en la que este último arguye que el objetivo del texto musical es transformar nuestra experiencia en una relación inmediata y en vivo; una relación no sólo con el artista sino con otros receptores, pero en la que estos deben contribuir extrapolando el contenido del texto a su propia realidad. Por otro lado, hemos enfatizado la importancia de la tecnología a la hora de analizar la importancia social de la música; lo cual privilegia el momento de la recepción en la experiencia cultural (Bennett et al., 1993: 213-214).

En el capítulo 3, epígrafe 3.1., hemos debatido acerca de la tipología textual y hemos resaltado su dificultad inherente, esto es, su multifuncionalidad. Así, todo modelo debería aportar valores comunicativos, pragmáticos y semióticos (las palabras son signos que son relevantes con otros signos en cualquier interacción) y demostrar su importancia para el desarrollo del texto y la forma en la que la comunicación se realiza (Hatim y Mason,



1990). Hemos explicado y diferenciado los conceptos de tipo textual, género, discurso, ocasión social, así como los de propósito retórico y foco contextual, los cuales pueden resumirse en el concepto de foco tipotextual. El foco tipotextual –junto con la idiosincrasia cognitiva de los representantes de cada subgénero, y los instrumentos– ha sido uno de los tres parámetros para nuestra división en subtipos de textos del tipo de texto pop de los 80 y 90 (capítulo 3, epígrafe 3.2.); pero no el único, puesto que en el texto musical conviven, a su vez, dos textos que se interrelacionan: la letra y la música. Nuestro siguiente objetivo ha sido deducir el foco tipotextual de diferentes textos musicales. En términos musicales, hemos recogido la cita de Frith (1996: 87) en la que alude a los parámetros que hemos señalado anteriormente: “Genre discourse depends [...] on a certain sort of shared musical knowledge and experience, genre labels describe musical skills and ideological attitudes simultaneously”.<sup>68</sup>

A la hora de verter un texto a otra lengua, las estrategias traslativas con respecto a los elementos individuales de éste están determinadas por la pertenencia del texto en cuestión a una categoría textual predominante, si bien hemos argüido que las categorías puramente lingüísticas no bastan para describir y diferenciar adecuadamente los tipos de texto. Hemos señalado las tres formas básicas de la configuración textual, que pueden describirse a partir del modelo de signos de Bühler (1934, 1965), y aludido, concretamente, a las categorías expresiva y operativa, dado que son las dominantes en los textos musicales.

En el capítulo 3, epígrafe 3.2., hemos diferenciado entre los conceptos de visión del mundo e ideología, y argüido que el contenido de lo que hacemos con el lenguaje es un reflejo de la ideología en el nivel léxico-semántico, así como en el gramatical-sintáctico. Así, las distintas selecciones léxicas y sintácticas asumen significación ideológica en virtud de su participación en los diferentes sistemas pragmáticos y semióticos (los signos que contiene un texto y las relaciones de éstos con quien los usa). Y, para tener significado, los rasgos textuales han de ser considerados en el marco de la comunicación como fenómeno social, dado que a las unidades vistas aisladamente les falta el esencial sentido ideológico. Hemos concluido, por tanto, que la expresión de la ideología trae

---

<sup>68</sup> “El discurso de género depende [...] de un cierto tipo de experiencia y conocimiento musicales y compartidos; las etiquetas de género describen destrezas musicales y actitudes ideológicas simultáneamente”.

consecuencias para la traducción.

Inspirándonos en la terminología que emplea Rosch (1978), hemos acuñado el término género básico pop de los 80 y 90 y deducido sus diferentes categorías básicas o tipos de textos, a partir del término pop como supragénero.

En el capítulo 3, epígrafe 3.3., hemos explicitado algunas de las finalidades comunicativas más significativas de los textos musicales pertenecientes al género básico pop de los 80 y 90 y seleccionado un pequeño corpus textual del que inferimos los siguientes focos tipotextuales: el erotismo, la sexualidad, las penas y alegrías del amor, de fantasías no correspondidas, de noviazgos atormentados, de satisfacción narcisista o pérdida suicida, aliviadas tan sólo por frívolas y alegres y a veces muy cálidas canciones de moda o instrumentales abstractos (pop comercial o pop moderno). A raíz de que muchos textos musicales manifiestan los valores de la sociedad de consumo, hemos señalado la imbricación del uso de la música pop con el mundo de la publicidad; lo cual resulta ser un recurso muy poderoso que intenta transmitir los más variados significados: aspiración, realización personal, el deseo de “sé lo que quieras ser”, juventud, libertad; en una palabra: autenticidad.

Dado que la mayoría de los textos musicales no son precisamente biográficos teniendo en cuenta que la creación musical es un proceso notablemente colectivizado –intervienen actantes como el productor, los denominados *songwriters*, que componen textos musicales para diversos artistas, etc.–, hemos manifestado nuestra discrepancia en relación con la argumentación de Frith en la que señala que los textos musicales son implícitamente narrativos al tener un personaje central, el artista, que habla con alguien o con él mismo, por lo que los textos musicales no son poesía, sino teatro, aunque deja una puerta abierta cuando señala: “The only way they can be introspective is if the I in the song (entiéndase texto musical) is a fiction, and the lyric is about introspection”.<sup>69</sup> Además, Frith soslaya el hecho de que los textos musicales poseen características formales, como la rima o la división en estrofas, que son inherentes al lenguaje poético. No obstante, hemos coincidido con Frith en sus alusiones a los elementos pragmáticos y lingüísticos, tales

---

<sup>69</sup> “La única forma de que puedan ser introspectivas es si el yo en la canción es ficticio y la cualidad introspectiva sirve de inspiración lírica”.

como la temática de los textos musicales o los usos gramaticales, que forman parte consustancial de las vivencias y del lenguaje del ser humano.

En el capítulo 4, epígrafe 4.2., hemos debatido sobre los conceptos de significado y sentido, centrándonos, principalmente, en los postulados de Lvóvskaya (1997). Según la autora, la comunicación bilingüe, al igual que la monolingüe, empieza y termina por el sentido, y a los recursos lingüísticos, cuya interacción arroja el significado del texto, les corresponde el papel de forma de la expresión del sentido y también de uno de los elementos de la actividad junto con los conocimientos extralingüísticos.

A continuación, hemos señalado cuál es el contenido de lo que Kayser (1981: 446) llama lenguaje de la canción en relación con el texto musical (*liedhaftes Sprechen*). Según el autor, es aquella manifestación lírica que es la simple autoexpresión del estado de ánimo o de la interioridad anímica (no hay ninguna objetividad; todo es interioridad). Por ello, el texto musical es considerado como un género subjetivo, y junto con el apóstrofe (género objetivo y subjetivo) y la sentencia o enunciación lírica (género objetivo) es una de las tres actitudes líricas entre la realidad o asunto y el poeta. Esta definición del autor nos ha permitido concluir que en el proceso de un texto musical no se desarrollan relaciones ni se establecen normas; el proceso lírico del texto musical se realiza en series sin subordinación ni estratificación, en un movimiento circular.

Las aportaciones teóricas de Gilbert y Pearson (2003: 124) en relación con lo que ellos denominan fenocanción y genocanción basados en los términos “fenotexto” (el lenguaje que sirve para comunicarse); y el “genotexto” (lo simbólico, es decir, el significado, y lo semiótico, esto es, la emoción, respectivamente; Kristeva, 1984), nos han permitido concluir que la fenocanción es la consideración primaria del texto musical y la genocanción la consideración primaria del artista.

Martínez Solaesa y Naranjo Lorenzo (2004: 124) arguyen que hay un parentesco entre texto y música (dos sensaciones artísticas de una misma expresión textual: en nuestro caso el texto musical pop de los 80 y 90), si bien no es posible la traducción de un texto musical a otra lengua si el texto en cuestión se traduce con un sistema rítmico diferente; sin embargo, hemos concluido que sí es posible haciendo las necesarias adecuaciones en el TM para que no exista ese divorcio entre texto y música. En este sentido, hemos

diferenciado entre adecuación y equivalencia (Reiss y Vermeer, 1996: 124-125) y planteado un nuevo enfoque para la aplicación del término equivalencia en traducción; además, hemos acuñado el término adecuación linguocultural para la traducción de textos musicales basándonos en el concepto de unidad linguocultural de Bravo Utrera (2004). Ha sido también nuestra intención arrojar luz sobre el término función distinguiendo entre función, función textual y función del texto (García Álvarez, 2003: 39), así como presentar una definición y aplicación propias de los términos estrategia y técnica y diferenciarlos.

En el capítulo 4, epígrafe 4.3., hemos debatido sobre la consideración del texto musical como texto multimedia (Reiss y Vermeer, 1996: 184) y si su traducción ha de considerarse como modalidad de traducción subordinada (Mayoral, 1986). En este sentido, hemos concluido que la traducción de poesía cantada o traducción musical se encuentra a caballo entre la literatura (puesto que es poesía) y la traducción subordinada.

Hemos realizado un recorrido por las distintas teorías parciales de la traducción que vieron la luz a partir de los años 80 y debatido acerca de la consideración de la traducción como disciplina, ciencia o tecnología. Al respecto, hemos optado por aplicar en nuestro corpus de textos musicales (epígrafe 4.3.1.) principios funcionalistas de la traducción.

En nuestro análisis de textos musicales (epígrafe 4.3.1.), nos hemos centrado en las tres obligaciones estilísticas siguientes: la métrica, la rima y el ritmo del poema. Cuando no vertemos en el texto musical meta dichas características del texto poético (a las que nos hemos referido como el escopo de nuestro TP), hemos demostrado que el resultado es una traducción literal, o una supuesta pseudotraducción, es decir, cuando un texto es considerado traducción aunque no existe un TO, o bien existe un TO pero el TM presenta alteraciones de diversa índole. Para llegar a esta conclusión, hemos analizado, además, las siguientes variables (subescopos): foco tipotextual, la(s) intención(es), la(s) función(es) comunicativa(s) del TO y los aspectos socioculturales subyacentes, variables que hemos tratado de verter en cada una de nuestras propuestas de traducción al español.

Por todo ello, las traducciones propias han otorgado prioridad a la función, al ritmo y a la rima, cuando ha sido posible. Se ha tenido en cuenta la dificultad de que la métrica en inglés y español difieren entre sí, y se ha primado el “sentido vocálico” de la lengua española, su poder emocional en las repeticiones (estribillos), así como el empleo de

versos que no sobrepasen las 11 sílabas (endecasílabos) ni lleguen a ser alejandrinos (14), dada la actualidad de las canciones (textos musicales) y su poder de concisión.

En el capítulo 5 hemos demostrado la pertinencia de las canciones (textos musicales) para el aprendizaje de la lengua inglesa, no en vano el 100% del alumnado escucha música en inglés y el 86% escucha música frecuentemente (epígrafe 5.4.). Además, el 57% del alumnado recurre a la música para evadirse (preponderancia de la melodía sobre el texto musical), por lo que es evidente la repercusión de la música en el oyente como ya hemos argumentado en la presente tesis (capítulo 2, epígrafe 2.4.).

El presente trabajo ha abordado el concepto de tarea, entre otros aspectos, y su inclusión en las programaciones didácticas; si bien debemos insistir en su aplicación en el aula, sobre todo, si tenemos en cuenta que el 100% de nuestro alumnado desconocía qué era realmente una tarea. Para futuras tareas proponemos a los Centros que incluyan en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) las siguientes actuaciones: permitir una mayor flexibilidad facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados; intentar lograr una mayor apertura del Centro al entorno y, sobre todo, una mayor colaboración de las familias y otros colectivos involucrados en el ámbito educativo; y, por último, fomentar el uso de entornos virtuales de aprendizaje (no sólo los que el alumnado puede utilizar en el Centro). Volviendo al concepto de tareas, éstas, entendidas como situaciones de aprendizaje que permiten adquirir aprendizajes significativos desde un punto de vista holístico para su utilización en el aula y fuera de ella, son una herramienta esencial que debe considerarse prioritaria en las programaciones de aula. De igual forma, abogamos por el uso de las CCBB como guía para conseguir aprendizajes significativos. Éstas dan sentido a los objetivos de nuestra programación didáctica (epígrafe 5.3.) y ayudan a contextualizar los criterios de evaluación con los diversos instrumentos que el docente tiene a su disposición. En este sentido, y desde el punto de vista metodológico, hemos defendido el denominado “Enfoque metodológico competencial”, y su representación cualitativa mediante rúbricas, dado que ofrece un herramienta tangible que reúne tres aspectos que, en nuestra opinión, son fundamentales para la práctica docente, esto es, las situaciones de aprendizaje, su evaluación y el trabajo colaborativo. Somos de la opinión de que debemos abogar por instrumentos que no utilicen sólo contenidos que requieran únicamente un conocimiento memorístico previo; no se trata de evaluar productos sino aprendizajes presentes en los criterios de evaluación para medir el nivel de logro de las

CCBB (Anexo V). Así, debemos tener en cuenta que debemos realizar cuantas tareas sean necesarias dependiendo de los criterios de evaluación que hemos de trabajar durante los tres trimestres del curso (Anexo V). A este respecto, nuestra imposibilidad de estar con el alumnado durante todo el curso ha permitido la puesta en práctica de la rúbrica con unos criterios de evaluación, instrumentos y CCBB referidos sólo a una tarea específica (capítulo 5, epígrafe 5.4.). En lo que concierne al trabajo colaborativo, hemos demostrado que los alumnos agradecen dicho trabajo colaborativo y, además, gracias a su ejercitación con otros alumnos, son capaces de reconocer que si bien están satisfechos con su rendimiento, se podrían haber esforzado más (Anexo II). En el cuestionario final los alumnos cometieron errores gramaticales pero que no aparecen corregidos en rojo. Así, intentamos no dar una impresión punitiva dado que era el último estadio de la tarea, por lo que hemos preferido comentar oralmente los fallos cometidos y, por último, hemos instado a la tutora del grupo a que comunique a los padres, madres o, en su caso, tutores legales de cada estudiante los resultados obtenidos en la tarea.

Esta investigación nos ha permitido llegar a determinadas conclusiones y reforzar otras ideas previas. En primer lugar, si tenemos en cuenta que el 57% del alumnado ha obtenido un nivel de Excelente en la Competencia Tratamiento de la Información y Digital, hemos de concluir que dicho resultado no sea quizás sorprendente debido al dominio de las Nuevas Tecnologías que tiene el alumnado nacido en pleno siglo XXI. En segundo lugar, queremos dejar patente que echamos en falta otra Competencia Básica que alude a la capacidad y obligación del discente de cumplir instrucciones. Por ejemplo, en la primera pregunta del cuestionario final (Anexo II) se pedía al alumnado que valorase del 1 al 10 el nivel de adquisición de los seis objetivos planteados; salvo dos alumnos, el resto se limitó a escribir *Sí* o *No*, o a poner una cruz, como señal de disconformidad, o una *V* en señal de conformidad. Otros ejemplos de falta de atención son: no escribir su nombre en los lugares donde se les pide; dejar textos a lápiz, hacer tachones, etc. Sin embargo, hemos demostrado en la presente tesis que más de la mitad del alumnado (52%) reconoce como error propio su deber de prestar mayor atención en clase (*Self-Evaluation*, Anexo II). Estas lagunas podrían ser extrapoladas a nuestra actividad docente en el ámbito universitario cuando explicitamos unas pautas para la realización de una determinada actividad, pero los discentes no las cumplen, y se justifican con respuestas del tipo: “se me olvidó”, “es que no he tenido tiempo”, etc. Somos de la opinión de que estas lagunas deben ser solventadas con una mayor disciplina y capacidad de esfuerzo desde la Escuela.

## 7. Investigaciones futuras.

Sostenemos que a partir de la realización de esta tesis se abren nuevas vías de investigación que podrían alcanzar al estudio de otros géneros básicos diferentes del género básico pop de los 80 y 90: nos referimos, por ejemplo, al *rock*, *punk*, *reggae* etc. (capítulo 3, epígrafe 3.2.) y sus diferentes tipos de textos. A este respecto, somos de la opinión de que la introducción de textos musicales en el currículum de Enseñanzas medias para el estudio de la lengua inglesa o de aspectos traductológicos, constituiría un elemento motivador e innovador para el alumnado, puesto que la música, como ya hemos explicitado en la presente tesis, es una manifestación artística y cultural; así como un fenómeno sociológico, de tal modo que influye en los comportamientos y estados de ánimo, sobre todo del receptor joven, con una evidente repercusión social. Proponemos para futuras investigaciones: la profundización en la aplicación de aspectos traductológicos relevantes para analizar contrastivamente las similitudes y diferencias que comparten la lengua española y la lengua inglesa desde el punto de vista fonológico, sintáctico, semántico, pragmático, cognitivo, comunicativo, entre otros posibles aspectos; el estudio de la pragmática funcional y del estilo textual, en concreto el análisis de los regiolectos y sociolectos que aparecen en los textos musicales; el estudio de los aspectos conceptuales de los textos musicales desde la lingüística cognitiva (prototipos, conceptos recurrentes, modelos mentales, metáforas y metonimias conceptuales, estudio de la sintaxis desde el enfoque de la gramática cognitiva, descripción de modelos mentales y *scripts* o guiones); el estudio holístico de otros géneros básicos; dar respuesta a por qué desde el siglo XXI no se le confiere tanta importancia al vídeo musical como en la década de los 80 y 90 y, por consiguiente, apostar por investigaciones que incidan en el contenido no verbal, el cual, como hemos explicitado en la presente tesis, puede comunicar más de un foco tipotextual (texto musical de Sting; epígrafe 4.3.1.), dependiendo de si analizamos sólo la letra sin ver el vídeo musical, el cual puede existir o no, entre otros posibles aspectos.

Otra posible vía de investigación sería el estudio del género pop desde posiciones semióticas (en un nivel superior de enseñanza como el Universitario) en la relación entre música y texto como sistema/código de signos y averiguar qué podría aportar este enfoque

al uso de la traducción de textos musicales en el aula, cada una de ellas como texto-discurso en contexto y *continuum*.

Desde el punto de vista práctico, independientemente de posibles nuevos cambios en las leyes educativas, deberíamos profundizar en el concepto y aplicación de tareas desde el punto de vista holístico y metodológico, y comprobar si es un paradigma válido y suficiente; extender el estudio de casos a otros niveles educativos; revisar las rúbricas generales oficiales y avanzar en su mejora (aportamos las rúbricas generales oficiales en las que observamos un error significativo: la Competencia Aprender a aprender es la número 7 y en su lugar debería aparecer Autonomía e iniciativa personal; ambas competencias están enumeradas erróneamente), ¿por qué no se citan en las rúbricas oficiales la competencia cultural y artística? (Anexos III) ¿o es que el alumnado no necesita estos conocimientos, o es que estos no son evaluables?; investigar, dada su dificultad, cómo podemos incorporar la competencia matemática de forma exitosa a cualquier tarea si tenemos en cuenta que ésta debe dar respuesta a un aprendizaje holístico; implementar tareas específicas para el alumnado con adaptaciones curriculares y comprobar si el trabajo con textos musicales es un elemento lo suficientemente motivador, entre otros posibles aspectos.



## 8. Bibliografía.

ALCARAZ, E Y MARTÍNEZ, M.A. 1997. *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Ariel.

AUSTIN, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press. [Trad. al español de Carrió, G. y Rabossi, E. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.]

BARTHES, R. 1975. *The Pleasure of the Text*. Nueva York: Farrar, Strauss & Giroux. [Trad. al inglés de Miller, R.]

BARTÓK, B. 1979. *Escritos sobre música popular*. Madrid: Siglo XXI.

BASNETT-MCGUIRE, S. Y LEFEVERE, A. (eds.) 1990. *Translation, History and Culture*. London&New York: Pinter Publishers.

BASNETT-MCGUIRE, S. 1991. *Translation Studies*, Revised Edition. London: Routledge.

BATHIA, V. K., (1993): *Analysing Genre - Language Use in Professional Settings*, London: Longman, Applied Linguistics and Language Study Series.

BAYLES, M. 1994. *Hole in Our Soul. The Loss of Beauty and Meaning in American Popular Music*. New York: The Free Press.

BENNETT, T. et al. 1993. *Rock and Popular Music: Politics, Policies, Institutions*. London: Routledge.

BERNÁRDEZ, E. 1992. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

BIANCIOTTO, J. 2000. *La revolución sexual del Rock*. Valencia: Editorial La Máscara.

BLÁNQUEZ, J. et al. 2002. *Loops. Una historia de la música electrónica*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori, S.L. [Trad. española de Juan Manuel Freire].

BLÁNQUEZ, J. et al. 2004. *Teen Spirit. De viaje por el pop independiente*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori, S.L. [Trad. española de Juan Manuel Freire].

BONVILLAIN, N. 1993. *Language, culture, and communication: The meaning of messages*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

BRAVO UTRERA, S. 2004. *La traducción en los sistemas culturales. Ensayos sobre traducción y literatura*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.

BRAVO UTRERA, S. 2010. *La traducción, pluriesfera del saber. Teoría y práctica*. Valencia: Aduana Vieja.

BREL, JACQUES. 1986. *Canciones*. Madrid: Espiral. [Trad. española de Pilar Calvo].

- BROUGHTON, F. Y BREWSTER, B. 2007. *Historia del DJ 2. Anoche un DJ salvó mi vida*. Barcelona: Ediciones Robinbook, S.L. [Trad. española de Beatriz López Cabrera].
- BÜHLER, K. 1965 [1934]. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer.
- CÁMARA DE LANDA, E. 2003. *Etnomusicología*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- CATFORD, J.C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistic*. Oxford: O.U.P. [Trad. al español de Rivera, F. Venezuela: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad de Venezuela, 1970.]
- CHAMBERS, I. 1985. *Urban Rhythms: Pop Music and Popular Culture*. London: Macmillan.
- CHAPPLE, S. Y GAROFALO, R. 1980. *Rock 'n' Roll is here to pay. The History and Politics of the Music Industry*. Chicago: Nelson-Hall.
- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachussets: M.I.T. Press.
- CLOUET, R. 2004. “Modelo inglés/francés/español”. En: *García López, R. (ed.). Guía Didáctica de la traducción de textos idiolectales (texto literario y texto de opinión)*. A Coruña: Netbiblo.
- CLOUET, R. Y ARNAIZ CASTRO, P. (coord.). 2009. *El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: adecuación del documento a la enseñanza universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Idiomátika.
- CLOUET, R. 2005. “Algunas reflexiones sobre las referencias culturales y convenciones textuales en la poesía infantil española, inglesa y francesa”. En: *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (Madrid, 9-11 de febrero)
- COHN, N. 1989. *Ball the Wall: Nik Cohn in the Age of Rock*. Londres: Picador.
- COHN, N. 2004. *Una historia de la música pop*. Madrid: Suma de Letras, S.L. [Trad. española de Silvia Palacios Ucelay y Manuel Arroyo Stephens]
- COOK, N. 2001. *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza Editorial. [Trad. española de Luis Gago.]
- COSERIU, E. 1978. “Semántica y gramática”, en *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.
- CROFT, W. Y CRUSE ALAN, D. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.

- CUENCA, M. J. Y HILFERTY, J. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- DEL CORRAL, D. Y CASAMAYOR VIZCAÍNO, J. 1997. *Phil Collins. Canciones*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- DERRIDA, J. 1988. *The Ear of the Other: Autobiography, Transference, Translation*. University of Nebraska Press.
- DOSSIERS FEMINISTES 7. 2004. *No me arrepiento de nada: mujeres y música*. Seminari d'Investigació Feminista: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- DRESSLER, W. 1973. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- DUBIN, F. 1974. "Pop, Rock, and Folk Music: An Overlooked Resource". En: *English Teaching Forum*. July-September, University of Southern California, pp.1-5.
- ESTEFANI TARIFA, J.L. 2001. "Sociedad y cultura. Estereotipos y emblemas de los países de habla inglesa. La canción en lengua inglesa como vehículo de influencia cultural". En: *Inglés Volumen I: Temario para la preparación de oposiciones. Profesores de Enseñanza Secundaria*. Sevilla: Editorial MAD, pp. 412-415.
- EVEN-ZOHAR, I. 1979. "Polysystem Theory. Poetics and Comparative Literature." En: *Poetics Today, Vol.1: 1-2*.
- FABBRI, F. 1982. "A Theory of Musical Genres: Two Applications", En: David Horn and Philip Tagg, eds., *Popular Music Perspectives*. Göteborg and London: IASPM, p.52.
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- FÉLIX, L. Y MARÍN, D. 1998. "La traducción de canciones". En: *Estudios sobre traducción e interpretación*. Universidad de Málaga, pp.405-418
- FORNÄS, J. 1994. "Listen to your voice!". En: *New Formations*. Londres, Lawrence & Wishart, p. 158.
- FRITH, S. 1981. *Sound Effects. Youth, Leisure, and the Politics of Rock 'n' Roll*. New York. Pantheon Books.
- FRITH, S. 1987. "Towards an aesthetic of popular music". En: R. Leepert & S. Mc. Clary, eds., *The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRITH, S. 1996. *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Harvard University Press.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A.M. 2003. *Principios teóricos y metodológicos para la didáctica del proceso de la traducción directa. Un modelo cognitivo-funcional*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Pilar Elena García. Departamento de Filología Moderna de la

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

GARCÍA IZQUIERDO, I. 2000. *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant lo blanch.

GARCÍA LÓPEZ, R. 2004. *Guía didáctica de la traducción de textos idiolectales: texto literario y texto de opinión*. Ed: A Coruña, Netbiblo, D.L.

GARCÍA YEBRA, V. 1982. *Teoría y Práctica de la Traducción*. Madrid: Gredos.

GEORGE, N. 1985. *Where did our love go? The Rise and Fall of the Motown Sound*. New York: St.Martin's Press.

GILBERT, J. Y PEARSON, E. 2003. *Cultura y políticas de la música dance*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. [Trad. española de Nùria Riambau.]

GILLETT, C. 2003. *Historia del Rock. El sonido de la ciudad(2). Desde los Beatles hasta los años 70*. Barcelona: Ediciones RobinBook. [Trad. española de Joan Sardà.]

GÓMEZ PÉREZ, R. 1994. *El Rock: historia y análisis del movimiento cultural más importante del siglo XX*. Madrid: Ediciones Tutor, S.A.

GONZÁLEZ CASADO, P. 2000. *Diccionario técnico Akal de términos musicales español-inglés/inglés-español*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

GOODMAN, F. 1997. *The Mansion on the Hill*. New York: Times Books.

GRAN ENCICLOPEDIA PLANETA. 2004. Editorial Planeta. Barcelona.

GROSSE, E. U. 1976. *Text und Kommunikation: Eine linguistische Einführung in die Funktion der Texte*. Stuttgart: Kohlhammer.

HALLIDAY, M. A. K. Y R. HASAN. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

HANSLICK, E. 1891 [1854]. *Vom Musikalisch-Schönen: Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. Leipzig: R. Weigel.

HATIM, B. Y MASON, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London/New York: Longman.

HATIM, B. Y MASON, I. 1995. *Teoría de la traducción: Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel. [Trad. española de Salvador Peña.]

HEBDIGE, D. 2004. *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. [Trad. española de Carles Roche.]

HERMANS, T. (ed.) 1985. *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. London: Croom Helm.

HOLMES, J.S. 1988. *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*.

Amsterdam: Rodopi.

HOLT, F. 2007. *Genre in Popular Music*. The University of Chicago Press. Chicago & London.

HOLZ-MÄNTTÄRI, J. 1984. *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

HÖNIG, H.G. Y KUSSMAUL, P. 1982. *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr-und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

HOUSE, J. 1977. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

HURTADO ALBIR, A. 1994. "Perspectivas de los estudios sobre la traducción". En: *Estudis sobre la traducció. Amparo Hurtado Albir (ed.): Publicacions de la Universitat Jaume, I*, pp. 25-412.

JAKOBSON, R. 1959. "On Linguistic Aspects of Translation". En: *On Translation, Cambridge, Mass.* Harvard University Press.

JUNKER, H. 1924. "Die indo-germanische und die allgemeine Sprachwissenschaft". En: *Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft. Festchrift für Wilh. Streitberg*, Heidelberg.

KAYSER, W. 1981. *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Editorial Gredos. [Versión española de María D. Mouton y V. García Yebra.]

KOLLER, W. 1979. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle&Meyer.

KRESS, G. 1985. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Victoria: Deakin University Press.

KRISTEVA, J. 1984. *Revolution in Poetic Language*. New York: Columbia. [Trad. inglesa de Waller, M.]

LAKOFF, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

LARSON, M. 1998. "Figurative propositions/ Metaphors and similes". En: *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. Lanham, New York, London. University Press of America.

LEDUC, J. 1990. *Sting*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. [Trad. española de María José López Chollet.]

LEFEVERE, A. 1975. *Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint*. Assen: Van Gorcum.

LEFEVERE, A. 1992. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*.

London: Routledge.

LLOYD, A.L. 1969. *Folk Song in England*. London: Panther Arts.

LÓPEZ CANO, R. 1999. “Cuando la música cuenta. Narratividad y análisis musical en una canción del siglo XVII”. En: *V Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología (SIBE)*. Rentería. 5-7 de marzo.

LÓPEZ CANO, R. 2000. “Los tonos humanos como semióticas sincréticas: De la diferencia entre los tópicos musicales y otros lugares comunes con un comentario sobre algunas figuras retóricas y su equivalente musical en algunos tonos de Dn. José Marín (1618-1699)”. En: *Los tonos humanos del siglo XVII español como semióticas sincréticas*. V Congreso de la Sociedad Española de Musicología. Barcelona. 25-28 de octubre.

LÓPEZ CANO, R. 2004. “From Pragmatics to Enactive Cognition. A New Paradigm for the Development of Musical Semiotics”. En: *Current Trends on Musical Language Sciences, especially on the Language Sciences Webs and Transversalities Questions*. Second International Symposium on Musical Language Sciences. Saint-Rémy-de-Provence, October 14-17.

LOTMAN, Y. 1996. *La Semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.

LOZANO, J. et. al. 1997. *Análisis del discurso. Hacia una Semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

LUX, F. 1981. *Text, Situation, Textsorte. Probleme der Textsortenanalyse, dargestellt am Beispiel der britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Textsortentheorie*. Tesis doctoral (Bochum, 1980), Tübinga, 1981 (=Tübingen Beiträge zur Linguistik 172). Tübingen.

LVÓVSKAYA, S. 1997. *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Serie Granada Lingüística.

LYONS, J. 1981. *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Editorial Teide. [Trad. española de R. Cerdà.]

MALAN, S. 2009. “Back to the Bodily Roots – Conceptual Blends von Musik und Text als Analysemodell Populärer Songs”. En: *Samples*. Online-Publikationen des Arbeitskreis Studium Populärer Musik e.V. (ASPM).

MANUEL, P. 1988. *Popular Musics of the Non-Western World. An Introductory Survey*. New York/Oxford: Oxford University Press.

MARSH, D. et al. 1985. *The first Rock & Roll Confidential Report*. New York: Pantheon Books.

MARTÍNEZ SOLAESA, A. Y NARANJO LORENZO, L. 2004. *Música y cultura. Perspectiva histórica*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

MARZANO, R.J. Y KENDALL, J.S. 2007. *The New Taxonomy of educational objectives*.

Second Edition. California: Corwin Press.

MAYORAL, R. et al. 1986. "El concepto de traducción subordinada (cómico, cine, canción, publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción". En: *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del Tercer Congreso Nacional de Lingüística*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, pp. 95-105.

MÉNDEZ, S. 2004. *Limusinas y estrellas. Medio siglo de rock (1954-2004)*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.

MIDDLETON, R. 1990. *Studying Popular Music*. Buskingham: Open University Press.

MOLINO, J. 1999. "El hecho musical y la semiología de la música". En: *Reflexiones sobre Semiología musical. Serie Breviarios de Semiología musical*. Escuela Nacional de Música. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

MORIN, E. Y KERN, A.B. 1993. *Tierra Patria*. Kairós, Barcelona.

MURPHEY, T. 1989. "The when, where and who of pop lyrics: the listeners' prerogative". En: *Popular Music* Volume 8/2, pp. 185-193.

MURPHEY, T. 1998. *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press.

NABOKOV, V. 1964. "Translator's Introduction", in A. Pushkin, *Eugene Onegin*, translated from the Russian, with a commentary, by Vladimir Nabokov. New York: Bollingen Foundation.

NEWMARK, P. 1988. *A Textbook of Translation*. London/New York: Prentice Hall. [1992. *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra. Trad. española de Virgilio Moya].

NIDA, E.A. 1964. *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: E.J. Brill.

NIDA, E.A. Y TABER, CH. R. 1974. *The Theory and Practice of Translation*. [Trad. española de A. de la Fuente Adánez: *La traducción: teoría y práctica*. 1986. Madrid: Cristiandad.]

NORD, C. 1988. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalysen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

NORD, C. 1991. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi. [Trad. inglesa de C. Nord y Penelope Sparrow].

NORD, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

NUEVA ENCICLOPEDIA UNIVERSAL. VV.AA. 1990. Carroggio, S.A. de Ediciones Barcelona (España), pp.7948-7949.

- ORTEGA Y GASSET, J. 1983 [1937]. "Misericordia y esplendor de la traducción". En: *Obras completas*. Madrid: Alianza.
- PACHET, F. Y CAZALY, D. 2000. "A Taxonomy of Musical Genres". En: *Content-Based Multimedia Information Access Conference (RIAO)*. Paris. April 2000.
- PARDO, J.M. 2003. *La discoteca ideal de la música pop*. Barcelona: Enciclopedias Planeta.
- PAZ, O. 1971. *Traducción: literatura y literalidad*. Tusquets. Barcelona.
- PEIRCE, C.S. 1992-1998. *The Essential Peirce*, 2 vols. N. Houser et al (eds.). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- PLATÓN. 1977. *Obras Completas*. Aguilar-Colección Grandes Culturas, 2a ed., Madrid [Trad. española de María Araujo.]
- POSTEGUILLO, S. 1996. *Genre Analysis in English for Computer Science*. Col·lecció Tesis Doctorals. València: Universitat de València.
- QUILIS, A. 2004. *Métrica española*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- RABADÁN, R. 1991. *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.
- RAYMOND, M. et al. 2002. *Musical Identities*. Oxford University Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA. 2001. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española. Espasa Calpe.
- REISS, K. 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber Verlag.
- REISS, K. 1976. *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Kronberg im Taunus: Scriptor.
- REISS, K. Y VERMEER, H.J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Scriptor.
- REISS, K. Y VERMEER, H.J. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal. [Trad. española de Sandra García Reina y Celia Martín de León, y coordinación de Heidrun Witte.]
- RODRÍGUEZ, A. 1988. *Tina Turner*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- ROSCH, E. 1978. "Principles of Categorization". En: E. Rosca/B.B. Lloyd (eds.) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-48.



- RUWET, N. 1999. "Métodos de análisis en musicología". En: *Reflexiones sobre Semiología musical. Serie Breviarios de Semiología musical*. Escuela Nacional de Música. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- SAUSSURE, F. 1987. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- SAVORY, T. 1968. *The Art of Translation*. Londres: Jonathan Cape.
- SEARLE, J.R. 1969. *Speech Acts. An essay in the Philology of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHEA, D. 2003. *Aute. De la luz y la sombra: El latido de una canción*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.
- SHUKER, R. 2005. *Diccionario del rock y la música popular*. Barcelona: Ediciones Robinbook, S.L. [Trad.española de Joan Sardà e Iván Moldes Vallejo.]
- SIERRA i FABRA, J. 2003. *La Era Rock (1953-2003)*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- SNELL-HORNBY, M. 1988. *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- STEINHOLT, B.Y. 2005. *Cognitive Poetics in the Analysis of Popular Music: A New Approach to Song Lyrics?* Roma: Ponencia presentada en la 13ª Conferencia de IASPM (International Association for the Study of Popular Music).
- STERN, M. 1999. *Significado en música*. Conferencia presentada en el Primer festival de música mexicana para violonchelo, Escuela Nacional de Música de la UNAM.
- STORR, A. 2002. *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. [Trad. española de Verónica Canales Medina.]
- TAGG, P.D. 1979. *Kojak. 50 Seconds of Television Music (Towards the Analysis of Affect in Popular Music)* (Göteborg: Skrifter fran Musikvetenskapliga Institutionen, nº 2).
- THE NEW ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Volume 14. 1980. Encyclopaedia Britannica, Inc. Helen Hemingway, Benton Publisher, University of Chicago.
- THORNTON, S. 1995. *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Cambridge: Polity Press.
- TITUS, B. 2005. *Conceptualizing Music. Friedrich Theodor Vischer and Hegelian Currents in German Music Criticism. 1848-1887*. St. Ann's College, Oxford. University of Oxford.
- TODA IGLESIA, F. 1984. "Five Years with the Length of Five Years: Echoes of Wordsworth in the Works of Leonard Cohen". En: *Atlantis. Revista de la Asociación española de Estudios angloamericanos*. Vol.VI, nº.s. 1 y 2, pp: 69-74.

TODA IGLESIA, F. 1991. "Leonard Cohen: An Author's Considerations on his Role and Style". En: *Revista española de Estudios canadienses*. Vol. I, nº 2, pp: 326-332.

TODA IGLESIA, F. 1992. "Diacronía, variedad lingüística y traducción". En: Purificación Fernández Nistal. *Estudios de Traducción*. Valladolid: ICE de la Universidad de Valladolid, pp.33-43.

TORRE, E. 1994. *Teoría de la Traducción Literaria*. Madrid: Síntesis.

TORREGO EGIDO, L. 1999. *Canción de Autor y educación popular (1960-1980)*. Madrid: Ediciones de la Torre.

TOURY, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

TYMOCZKO, M. 1999. *Translation in a Postcolonial Context. Early Irish Literature in English Translation*. St. Jerome Publishing.

VEGA, C. 1979. "Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos". En: *Revista del Instituto de Investigación musicológica Carlos Vega* 3. pp. 4-16.

VENUTI, L. 1995. *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London/Nueva York: Routledge.

VERMEER, H.J. 1978. "Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie". En: *Lebende Sprachen* 23, pp. 99-102 [reimpr. En Vermeer, 1983, pp. 48-61].

VIAGGIO, S. 2002. "Dos notas sobre la traducción poética". En: *La linterna del traductor*, 4, pp. 1-10.

VIDAL CLARAMONTE, M.C.A. 1995. *Traducción, manipulación, deconstrucción*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

WELLEK, R. Y WARREN, A. 1981. *Teoría literaria*. Madrid: Editorial Gredos.

WERLICH, E. 1976. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

WOLFSON, L. 2003. "Diez etapas en la traducción de unos versos". En *La linterna del traductor*, 7, pp. 1-5.

ZIMA, P.V. 1994. *Die Dekonstruktion*. Tübingen.

#### **Direcciones de Internet consultadas.**

CAMPUS RED. EL PRIMER PERIÓDICO DIGITAL DE LA UNIVERSIDAD. 2003.  
*El 80% de los jóvenes escucha música todos los días.*  
<http://www.campusred.net/campusdiario/20030904/sigue/sigue2.htm>

[Consultado:05/07/2004].

DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA SOCIAL.  
<http://psicopsi.com> [Consultado: 23/08/2012].

SEMINARIO DE SEMIOLOGÍA MUSICAL. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM).  
<http://hydra.dgsca.unam.mx/semiomusical/index1html> [Consultado: 20/10/2004].

WEB OFICIAL DE MARIAH CAREY.  
<http://www.mariahcarey.com> [Consultado: 10/01/2005].

LYRICS A-Z UNIVERSE.  
<http://www.azlyrics.com> [Consultado: 11/01/2005].

WEB OFICIAL DE STING.  
<http://www.sting.com> [Consultado: 02/04/2005].

WEB OFICIAL DE PHIL COLLINS.  
<http://www.philcollins.co.uk> [Consultado: 03/04/2005].

MAYORAL, R. 2000. *Teoría y práctica de la traducción*.  
<http://www.picodeoro.com/spanish/store/archive2/store/story1.html>.  
[Consultado: 01/05/ 2005].

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE STUDY OF POPULAR MUSIC (IASPM).  
<http://www.iaspm.net> [Consultado: 01/05/ 2005].

LETRASMANÍA. LETRAS DE CANCIONES.  
<http://www.letrasmania.com> [Consultado: 02/06/2005].

PÁGINA WEB SOBRE LA ARTISTA TINA TURNER.  
<http://www.tinamania.com> [Consultado: 02/06/2005].

WEB OFICIAL DE JENNIFER LÓPEZ.  
<http://www.jenniferlopez.com> [Consultado: 25/06/2005].

JUAN DE DIOS CUARTAS, M.A. 2005. *La tecnología como instrumento de fusión en la música popular electrónica: hacia una definición de hibridismo tecnológico*. II Congreso IASPM España.  
<http://www.iaspmespaña.net/marcoantonio.htm> [Consultado:10/07/2005].

LASÉN DÍAZ, A. 2005. *La creación musical dance*. II Congreso IASPM España.  
<http://www.iaspmespaña.net/amparo.htm> [Consultado: 10/07/2005].

LÓPEZ CANO, R. 2005. "Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo-enactiva de la música. Notas para un manual de usuario". En: *Musical Semiotics Course: Self-learning*.  
<http://www.geocities.com/lopezcano/articulos/semiomusica.html>. [Consultado:10/07/2005]

LOZANO, J. 1998. *La semiosfera y la teoría de la cultura*.  
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero8/lozano.htm>. [Consultado: 08/01/2013].

PROIDEAC. *Programa de la Formación Inicial Básica en evaluación desde el enfoque competencial de la enseñanza y el aprendizaje*.

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=14&Cont=1221>. [Consultado: 21/01/2013].

PÁGINA WEB DEL IES PÉREZ PULIDO

<http://www.perezpulido.org> [Consultado: 21/01/13].

## 9. Figuras.

Figura 1. Actantes en la elaboración y difusión de la canción industrial ( <i>Industrial Song</i> ).....	pág.73
Figura 2. Primer nivel de abstracción del término POP.....	pág.87
Figura 3. Segundo nivel de abstracción del término POP.....	pág.88
Figura 4. Ramas del género básico pop de los 80 y 90.....	pág.89
Figura 5. Evaluación de tareas mediante rúbricas.....	pág.179
Figura 6: Relación entre los objetivos de área, las competencias básicas y los criterios de evaluación.....	pág.200
Figura 7: Rúbrica de la tarea.....	pág.212
Figura 8: ¿Con qué frecuencia escuchas música?.....	pág.234
Figura 9: ¿Escuchas música en inglés?.....	pág.234
Figura 10: ¿Qué tipo de música escuchas?.....	pág.235
Figura 11: ¿Conoces artistas de música pop en inglés de los años 80 y 90?.....	pág.235
Figura 12: ¿Tratas de entender la letra o te dejas llevar por la melodía?.....	pág.236
Figura 13: ¿Escuchas canciones en inglés en clase de lengua inglesa?.....	pág.236
Figura 14: ¿Sabe explicar el alumnado en qué consiste una tarea?.....	pág.237
Figura 15: Resultado del aprendizaje.....	pág.238

Figura 16: Opinión del trabajo colaborativo.....	pág.238
Figura 17: Aspectos que son necesarios mejorar tras la autoevaluación.....	pág.239
Figura 18: Calificación final de la tarea.....	pág.239
Figura 19: Grado de adquisición de la Competencia Lingüística.....	pág.240
Figura 20: Grado de adquisición de la Competencia Tratamiento de la Información y Digital.....	pág.240
Figura 21: Grado de adquisición de la Competencia Social y Ciudadana.....	pág.241
Figura 22: Grado de adquisición de la Competencia Cultural y Artística.....	pág.241

## **10. Anexos.**

---

### **ANEXO I. CUESTIONARIO INICIAL**

---

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Escucho música por los tardes, noche y a veces por la mañana.

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS?  SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Si escucho música en Inglés y mis grupos favoritos que cantan en inglés son: One Direction, Justin Bieber, Cody Simpson, Halsey.

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Escucho canciones de amor, de cosas que le han pasado a la gente, porque me gusta.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90?  ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

No conozco muchos, vamos no conozco a ninguna.

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Me dejo llevar por la melodía la mayoría de veces, pero en algunas ocasiones si me gusta intentar traducir la letra.



6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SI

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Tarea es pensar y concentrarse en lo  
que estás haciendo para hacerlo bien

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Siempre por la mañana cuando voy en la góndola para venir al instituto

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SI SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Bruno Mars, Katy Perry, One Direction

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Escucho música POP porque es divertida

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? SI ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Michael Jackson

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Algunas veces si me fijo en la letra y otras veces me llevo por la melodía

Lee la A R B-A

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? Si

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Yo pienso que una tarea es un ejercicio que te pone el profesor/a y debes hacerla.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



Gemma B. S.

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Mas o menos todos los días

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? Si SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

One direction

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

De todo tipo, porque me gustan el cantante o la música.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? No ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Depende de la canción

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SI

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Consiste en hacer algo que tengas o debas hacer.

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Casi todos los días. Y también toco un instrumento y en una banda

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? Sí SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Arcy

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Normalmente, clásicas porque me relaja y más la que no me fija

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? No ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

A veces intento traducirlas pero otras me dejo llevar por la melodía

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? Si

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Una tarea es hacer algo  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Con muy poca frecuencia.

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? Si SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

No me se los nombres.

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Rock y pop.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? Si ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Michael Jackson

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

No me entera si se dijo o no



6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? Si

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Consiste en realizar una acción que nos han  
pedido o que sabemos que tenemos que hacer.

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Mucho

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Los Beatles

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Escucho tipo de música variadas

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? SI ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Mickael Jackson

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Intento entender la letra y si no la entiendo busco el traductor o voy a youtube y lo miro en español

Valencia C. R. 2-2

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SI

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Entiendo por tareas las cosas de cosas y de cosas de

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Casi todos los días escucho música

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? Si SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

El cantante que más me gusta es Eminem aunque he traducido sus letras me parecen muy agradables por lo menos que la verdad

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Suelo escuchar canciones que hablan de la vida en particular de cada uno

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? Si ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Michael Jackson Madonna (también escuché algunos de ellos)

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Bueno depende a veces si como así de Eminem y otros no por que la letra me tiene mucho sentido

Luis D. ... Gr. 1, 2A

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? Si

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Para mí una tarea es un mandado con  
la mayoría de veces educativa.

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

Vanessa H. A.  
2º

ANEXO I.

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Escucho música por la noche y por las tardes

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? \_\_\_\_\_ SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Si, Justin Bieber, Michael Jackson, Jennifer Lopez

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Electrónicas y de pop también rap porque son los que más me divierten, clásica si quiero estar tranquila y estudiar

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? \_\_\_\_\_ ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Si, Michael Jackson

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Debes cuando intento entenderla pero normalmente me dejó llevar

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? \_\_\_\_\_

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

---

---

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

JAVIER H. R. 2ºA

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Cada día.

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Si, LMFAO, The Caesars, Script, Flo rida y Bruno Mars.

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Pop, rock, salsa, merengue y zamba, lo escucho porque me gusta.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Si, Michael Jackson.

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Trato de entender lo que quiere decir la letra.



6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? \_\_\_\_\_

Si.

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Son actividades para hacer en casa y poner en práctica lo que aprendistes en clase.

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Siempre que puedo (casi todos los días).

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SI SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Chris Brown, David Guetta, Rihanna, Michael Jackson, Cody Simpson, One Direction, Green Day

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Me gustan todo tipo de canciones, y me da igual el tipo, si me gusta lo escucho.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? SI ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Michael Jackson

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Trato de entenderla.

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SI

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Para mí consiste en que te ayude a aprender lo que te  
han explicado

---

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

## ANEXO I.

## CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Siempre escucho música, no puedo vivir sin ella.

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? \_\_\_\_ SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Sí, la única música que escucho es en inglés. Me gustan grupos como <sup>Heres</sup> Mayday Parade, Sleeping with Sirens, Livonia, Hefly, Gym Class Heroes, One Direction, Green Day, Metallica, etc.

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Suelo escuchar rock, pop o pop alternativo porque son los estilos musicales que más me gustan porque sus letras me inspiran o me animan, o me motivan.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? \_\_\_\_ ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Michael Jackson,

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Las dos pero siempre me encanta buscar la letra en inglés y luego en español para que cuando la escuche la pueda entender bien de todo y me guste más todavía.

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SÍ

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Esforzarse y ponerle empeño a algo y consiste en que te motiva y te anima a intentarlo.

---

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

A menudo escucho música

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? si SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

A Bruno Mars, David Guetta, Eminem

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Tipo "Pop" y "Rap" porque me gusta su ritmo y la forma de cantar de los artistas.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? si ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Michael Jackson, Madonna

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Me dejo llevar por la melodía sin pensar en lo que dice y a veces si me gusta mucho a veces trato de traducirla.

Alejandro M. G. 2ºA

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? S

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Es un trabajo que le vende al profesor conciliando una fecha de entrega.

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I .

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Siempre que pueda

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? Si SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Black eyed peas, florista, Eminem

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Me gustan las canciones de pop y rap porque tienen buena melodía

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? No ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Me dejo llevar por la melodía y a veces trato de entender la letra



6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? ~~no~~ Si

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Consiste en algo que tienes que hacer de una determinada  
~~manera~~ manera <sup>de</sup> que alguien te ha mandado

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Suelo escuchar música a diario y además  
estoy en una banda de música

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SÍ SI RESPONDES SÍ,  
¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

La banda de heavy-metal "TRIUM" y sobre  
todo rock

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Escucho rock, heavy-metal y electrónica porque me  
gusta mucho.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS  
AÑOS 80 O 90? SÍ ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Michael Jackson, Los Beatles, Elvis Presley, Rolling Stones,  
Queen, etc

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL  
ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA  
LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR  
EN LO QUE DICE?

Me dejo llevar por la música

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SÍ

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Para mí una tarea es un ejercicio para confirmar que has entendido lo explicado en clase

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I.

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Todos los días unos 10 minutos

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? Si SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

One Direction, Rihanna.

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Pop porque es el estilo que más me gusta.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? No ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Me dejo llevar por la melodía, pero no siempre

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? S

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Consiste en hacer lo que se nos pide.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**¡GRACIAS POR TUI COLABORACIÓN!**

Diego R. B

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Por la tarde o cuando me aburro

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Sí, escucho a Justin Bieber,

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Escucho pop, porque me gusta

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Sí, Michael Jackson

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Lo trato de entender y me dejo llevar

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? No se

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

---

---

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**



## CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Escuchó música casi siempre.

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SÍ SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Me gusta sobre todo Mickel Jackson y los Beatles.

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Escuchó música de electrónica y clásica más o menos porque es música silenciosa y tranquila.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? SÍ ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Mickel Jackson y los Beatles.

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

No lo entiendo pero lo trato de entender.  
Me dejó llevar a veces.



6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SÍ

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Una tarea consiste en un trabajo superficial para entender y hacerla en cualquier idioma.

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Todos los días mientras me baño.

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SI SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Katy Perry, Lady Gaga, One Direction, Black Eyed Peas, Beyoncé.

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Escucho pop porque son los ritmos que más me gustan.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? SI. ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Michael Jackson, The Beatles.

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

En inglés si lo intento.

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SI.

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Una tarea es hacer cosas para aprender.

---

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

## ANEXO I

## CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Todos los días

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? Si SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Si escucho música en inglés. Pitbull, Bruno Mars, Guille el Invencible.

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

De amor o de rap.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? No ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Me llevo por la melodía, no la tradusco, si me gusta si la tradusco.

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SI

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Pues, consiste en aprender cosas nuevas.

---

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

ANEXO I.

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Siempre, desde que llego a casa.

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SI RESPONDES SÍ, ¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Sí, escucho a Linkin Park, The Beatles, Agnes Obel, Lana del Rey, Majky, Taylor Swift etc.

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Escucho rock y pop porque son los estilos que más me suelen gustar, pero también me gusta la música clásica y el dubstep.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS AÑOS 80 O 90? ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Sí, Michael Jackson, Bon Jovi, The Beatles, John Lennon etc.

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR EN LO QUE DICE?

Siempre escucho música en inglés porque me gusta más. Entiendo todo lo que dicen y también me deja llevar por la melodía pero la letra me parece muy importante porque hay canciones que pueden describir como te sientes.

6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SÍ

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Una tarea es un ejercicio que tienes que realizar por tu bien y para que te pongan buena nota.

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

## ANEXO I

## CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿CON QUÉ FRECUENCIA ESCUCHAS MÚSICA?

Escucho música todos los días

2. ¿ESCUCHAS MÚSICA EN INGLÉS? SÍ SI RESPONDES SÍ,  
¿PUEDES NOMBRAR A LOS ARTISTAS QUE MÁS TE GUSTAN?

Me gusta sobre todo Queen, pero también AC/DC,  
Michael Jackson, Nirvana, Linkin Park...

3. ¿QUÉ TIPO DE CANCIONES ESCUCHAS Y POR QUÉ?

Escucho canciones de tipo rock porque yo creo  
que son canciones bien elaboradas.

4. ¿CONOCES ARTISTAS DE MÚSICA POP EN INGLÉS DE LOS  
AÑOS 80 O 90? SÍ ¿PUEDES NOMBRAR A LOS QUE CONOCES?

Michael Jackson.

5. CUANDO ESCUCHAS MÚSICA EN UN IDIOMA DIFERENTE DEL  
ESPAÑOL, ¿TRATAS DE ENTENDER LO QUE QUIERE DECIR LA  
LETRA? O ¿TE DEJAS LLEVAR POR LA MELODÍA SIN PENSAR  
EN LO QUE DICE?

Suelo intentar entender la letra.



6. ¿HAS ESCUCHADO MÚSICA EN INGLÉS EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA? SÍ

7. ¿PUEDES EXPLICAR QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UNA TAREA?

Yo creo que una tarea es comprometerse a hacer algo bien y esforzarse lo más posible.

---

---

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

---

**ANEXO II. CUESTIONARIO FINAL**

---

# FINAL REPORT

## TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Gabriela A.L

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

- |  |            |
|--|------------|
| I can look for information and summarize it        | <u>No</u>  |
| I can transmit this information with my own words  | <u>yes</u> |
| I can talk about different aspects of the task     | <u>Yes</u> |
| I can contribute to organizing the work in a group | <u>Yes</u> |
| I can cooperate well in a group                    | <u>Yes</u> |
| I can present my work orally, with confidence      | <u>No</u>  |

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

- Yes, the class worked well
- Yes there were any problems
- Yes we solved
- we solved talking in group.

b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

- More or less
- I should pay more attention.

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Dosia AR

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>NO</u>
I can transmit this information with my own words	<u>YES</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>YES</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>YES</u>
I can cooperate well in a group	<u>YES</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>YES</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

Yes, the class work well  
No, weren't any problem

b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

No, I didn't  
I should pay peyatoran

# FINAL REPORT

**TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE**

**NAME:** Gemma B S

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>No</u>
I can transmit this information with my own words	<u>Yes</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>Yes</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>Yes</u>
I can cooperate well in a group	<u>Yes</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>Yes</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

No there weren't

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

Yes, I do the best, but I should pay attention

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Raquel C.A

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>No</u>
I can transmit this information with my own words	<u>Yes</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>Yes</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>Yes</u>
I can cooperate well in a group	<u>Yes</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>Yes</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) TEAM WORK (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

1. No, because didn't all people work and ~~spe~~ there are some people spoke.

2. Yes, I had work more

3. ~~No~~ because Yes, I had work my part and other more

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

1. ~~Yes~~ No, because we ~~hadn't~~ didn't have much times.

2. I could have much time for work it, and I should pay <sup>more</sup> attention.

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Pedro (H)

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

- |  |            |
|--|------------|
| I can look for information and summarize it        | <u>No</u>  |
| I can transmit this information with my own words  | <u>Yes</u> |
| I can talk about different aspects of the task     | <u>Yes</u> |
| I can contribute to organizing the work in a group | <u>Yes</u> |
| I can cooperate well in a group                    | <u>Yes</u> |
| I can present my work orally, with confidence      | <u>Yes</u> |

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) TEAM WORK (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?) ~~Yes No Yes Yes No Yes Yes~~  
It ~~does~~ did. Yes there are, were ~~some~~ solve do.

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?) Yes I'm - I don't know

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Valeria C.R

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>No</u>
I can transmit this information with my own words	<u>Yes</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>yes</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>yes</u>
I can cooperate well in a group	<u>yes</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>No</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) TEAM WORK (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?) Yes the class work well. No, any problem. No because there aren't any problem

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?) Yes, I do best



# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Zuis D.G

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>No</u>
I can transmit this information with my own words	<u>Yes</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>Yes</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>Yes</u>
I can cooperate well in a group	<u>Yes</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>Yes</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?) Yes, the class work well.  
No, there any problems, No, there any problems.

b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?) No, I didn't

I should give decision

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Vanessa H. A.

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>No</u>
I can transmit this information with my own words	<u>Yes</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>Yes</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>Yes</u>
I can cooperate well in a group	<u>Yes</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>Yes</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) TEAM WORK (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

Yes, The class work well.

No, there aren't any problems.

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

Yes, I did my best.

We talk about the work and organization of the group.

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Javier HR

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

- |  |            |
|--|------------|
| I can look for information and summarize it        | <u>No</u>  |
| I can transmit this information with my own words  | <u>Yes</u> |
| I can talk about different aspects of the task     | <u>No</u>  |
| I can contribute to organizing the work in a group | <u>Yes</u> |
| I can cooperate well in a group                    | <u>Yes</u> |
| I can present my work orally, with confidence      | <u>No</u>  |

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

Yes, the class work well. Some problems. Some problems I solve. I solve talking.

b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

No, I didn't my best. I don't know.

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Atene MF

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>10</u>
I can transmit this information with my own words	<u>10</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>10</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>10</u>
I can cooperate well in a group	<u>10</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>9</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

Yes the class worked well. There were some problems, we solved them all together by meeting up because if not nobody would bring what they had too

b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

Yes, I did my best. We can pay attention

# FINAL REPORT

TASK: *ANOTHER DAY IN PARADISE*

NAME: *Daniel de la Cruz H.A.*

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>9</u>
I can transmit this information with my own words	<u>8</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>8</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>9</u>
I can cooperate well in a group	<u>9</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>7</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) TEAM WORK (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

- Yes, the class work well
- No, there weren't any problems

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

*Yes, I did*  
*I think I could improve more imagination for the next task.*

# FINAL REPORT

## TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Alejandro 14-6.

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

- |  |            |
|--|------------|
| I can look for information and summarize it        | <u>Yes</u> |
| I can transmit this information with my own words  | <u>Yes</u> |
| I can talk about different aspects of the task     | <u>Yes</u> |
| I can contribute to organizing the work in a group | <u>No</u>  |
| I can cooperate well in a group                    | <u>Yes</u> |
| I can present my work orally, with confidence      | <u>Yes</u> |

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

- a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

The group worked very well. There weren't any problems. No, because there weren't.

- b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

No, I didn't. We should have worked more hard, pay more attention to the teacher and listen more to the teacher. We should.

# FINAL REPORT

TASK: *ANOTHER DAY IN PARADISE*

NAME: *Tanousu M.H*

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

- |  |          |
|--|----------|
| I can look for information and summarize it        | <u>✓</u> |
| I can transmit this information with my own words  | <u>✓</u> |
| I can talk about different aspects of the task     | <u>✓</u> |
| I can contribute to organizing the work in a group | <u>✓</u> |
| I can cooperate well in a group                    | <u>✓</u> |
| I can present my work orally, with confidence      | <u>✓</u> |

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

*Yes, the class work well, No, there aren't any problems*

b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

*No, I could improve*

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Pablo PSJ

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

- |  |            |
|--|------------|
| I can look for information and summarize it        | <u>No</u>  |
| I can transmit this information with my own words  | <u>Yes</u> |
| I can talk about different aspects of the task     | <u>Yes</u> |
| I can contribute to organizing the work in a group | <u>Yes</u> |
| I can cooperate well in a group                    | <u>Yes</u> |
| I can present my work orally, with confidence      | <u>Yes</u> |

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

- a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

Yes, the class worked well. Yes, there were some problems.  
Yes, I solve them. Another person worked in that.

- b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

Yes, I did my best. We would have to communicate more.



# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Diego R.B

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>Yes</u>
I can transmit this information with my own words	<u>Yes</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>Yes</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>Yes</u>
I can cooperate well in a group	<u>Yes</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>Yes</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

No, the class <sup>doesn't</sup> work well. Yes, there were - No, I didn't solve them.

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

- No, I didn't.
- Work more time and pay attention.
- I should make better communication with my partners.

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Salomé RG

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>No</u>
I can transmit this information with my own words	<u>Yes</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>Yes</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>Yes</u>
I can cooperate well in a group	<u>Yes</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>Yes</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) TEAM WORK (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

Yes, the class work well.

I think no

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

Yes, I did my best

Yes, the next task I should collaborate more.

# FINAL REPORT

TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE

NAME: Yeiro R.R

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

- I can look for information and summarize it
- I can transmit this information with my own words
- I can talk about different aspects of the task
- I can contribute to organizing the work in a group
- I can cooperate well in a group
- I can present my work orally, with confidence

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) TEAM WORK (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)  
Yes, they did. No, there weren't problems. work well. ~~Yes, I solve~~

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)  
Yes, I do best. I improve for the next task that see the explications.

# FINAL REPORT

**TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE**

**NAME:** Andrea S.E

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>Yes</u>
I can transmit this information with my own words	<u>Yes</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>Yes</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>Yes</u>
I can cooperate well in a group	<u>Yes</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>No</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

- Yes, the class worked well
- Yes, there were some problems
- Yes we solved them.
- We solved them asking to the teacher.

b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

- More or less.
- I should listen to my classmates more

# FINAL REPORT

TASK: *ANOTHER DAY IN PARADISE*

NAME: *YANIN S P.*

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it	<u>No</u>
I can transmit this information with my own words	<u>Yes</u>
I can talk about different aspects of the task	<u>Yes</u>
I can contribute to organizing the work in a group	<u>Yes</u>
I can cooperate well in a group	<u>Yes</u>
I can present my work orally, with confidence	<u>Yes</u>

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) TEAM WORK (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

- Yes, the class worked well
- No problems.

b) SELF-EVALUATION: (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

- No, I didn't do the best
- More speaking with the partners

# FINAL REPORT

**TASK: ANOTHER DAY IN PARADISE**

**NAME:** Daniela SR

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

I can look for information and summarize it

✓

I can transmit this information with my own words

✓

I can talk about different aspects of the task

✓

I can contribute to organizing the work in a group

✓

I can cooperate well in a group

✓

I can present my work orally, with confidence

✗

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

Yes, the class worked well.

No, there weren't any problems

No I didn't solve them

b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

Yes, I did my best.

I could work a little more Pay more attention.

# FINAL REPORT

TASK: *ANOTHER DAY IN PARADISE*

NAME: *Paula VB*

1. OBJECTIVES/LEARNING OUTCOMES. Give yourself a mark out of ten for the following:

- |  |          |
|--|----------|
| I can look for information and summarize it        | <u>✓</u> |
| I can transmit this information with my own words  | <u>✓</u> |
| I can talk about different aspects of the task     | <u>✓</u> |
| I can contribute to organizing the work in a group | <u>1</u> |
| I can cooperate well in a group                    | <u>1</u> |
| I can present my work orally, with confidence      | <u>5</u> |

2. GIVE YOUR OPINION ON THE FOLLOWING ASPECTS:

a) **TEAM WORK** (Did the class work well? Were there any problems? Did you solve them? If so, How?)

*Yes, the class work well  
No, there weren't.  
No, I didn't solve them.*

b) **SELF-EVALUATION:** (Did you do your best?, what could you improve for the next task?)

*No, I didn't do my best  
I could work more.*

---

**ANEXO III. RÚBRICA GENERAL OFICIAL DE INGLÉS (2ºESO)**

---



# Rúbrica General OFICIAL LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS), 2.º ESO

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8
					Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Autonomía e iniciativa personal	Aprender a aprender
<p>1. Comprender la idea general y las informaciones específicas de textos orales emitidos por un interlocutor, o procedentes de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos, utilizando estrategias que facilitan la comprensión.</p> <p>Este criterio quiere valorar la capacidad del alumnado para comprender la idea general y detalles específicos de exposiciones breves y conversaciones sobre temas familiares. Asimismo, se pretende medir la capacidad para comprender la idea general de textos orales procedentes de los medios de comunicación con pronunciación estándar. Se valorará igualmente la aplicación de estrategias como el uso del contexto verbal y no verbal, el reconocimiento de palabras clave que faciliten la comprensión y los conocimientos transferidos desde otras lenguas conocidas.</p>	<p>Comprende, con dificultad y solo con ayuda, la idea general de textos orales (exposiciones breves, conversaciones familiares) emitidos cara a cara o por medios audiovisuales sobre temas conocidos y familiares aunque se hable despacio y se reformule o repita el mensaje; utiliza con mucha ayuda algunas estrategias de comprensión muy básicas.</p>	<p>Comprende, casi sin ayuda y aunque no entienda la totalidad, la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales (exposiciones breves, conversaciones familiares) emitidos por un interlocutor, o procedente de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos solo si se habla despacio, con claridad, y con las repeticiones y reformulaciones necesarias; utiliza de forma guiada estrategias de comprensión que ya han sido practicadas en clase; uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos transferidos desde otras lenguas que conoce o estudia y reconoce palabras clave que facilitan la comprensión.</p>	<p>Comprende, sin ayuda y aunque no entienda la totalidad, la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales (exposiciones breves, conversaciones familiares) emitidos por un interlocutor o procedente de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos solo si se habla despacio y con claridad; utiliza, con bastante seguridad y consciencia, estrategias que favorecen la comprensión: uso del contexto verbal y no verbal, de los conocimientos previos transferidos desde otras lenguas que conoce o estudia y reconoce palabras clave que facilitan la comprensión.</p>	<p>Comprende, de manera autónoma y con precisión, la idea general e informaciones específicas relevantes de textos orales (exposiciones breves, conversaciones familiares) emitidos por un interlocutor o procedentes de distintos medios de comunicación sobre temas conocidos si se utilizan expresiones sencillas, no adaptadas, con una pronunciación estándar; utiliza conscientemente y por iniciativa propia estrategias que favorecen la comprensión: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos transferidos desde otras lenguas que conoce o estudia, el reconocimiento de palabras clave que facilitan la comprensión...</p>								

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8
					Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Autonomía e iniciativa personal	Aprender a aprender
<p>2. Participar con progresiva autonomía en conversaciones y simulaciones relativas a las experiencias personales, empleando estructuras sencillas, las expresiones más usuales de relación social, y una pronunciación apropiada para lograr la comunicación, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la interacción.</p> <p>Con este criterio se evalúa la capacidad de los alumnos y alumnas para desenvolverse en situaciones interactivas que suponen la integración de la comprensión y de la expresión. Las conversaciones se darán en situaciones de dos tipos: las habituales de clase (pedir información y aclaraciones, pedir permiso, trabajar en grupo, etc.) y las creadas por los docentes (juegos, simulaciones, juegos de rol, comunicación a través de las tecnologías de la información de la comunicación, etc.). Los mensajes pueden ser todavía titubeantes y contener errores morfosintácticos y léxico reducido, siempre que estos mensajes sean comprensibles.</p>	<p>Participa en situaciones de clase que requieran compartir experiencias personales si se le presta mucha ayuda, usa algunas estructuras sencillas de la lengua, de relación social e intenta ajustar la pronunciación, el léxico y los aspectos morfosintácticos para lograr la comunicación, sin embargo los errores producidos lo impiden.</p>	<p>Participa en conversaciones, reales o simuladas y a través de diferentes soportes, relativas a experiencias personales, basadas en modelos y estructuras lingüísticas ya trabajadas en el aula, utiliza las expresiones más usuales de relación social, y una pronunciación ajustada para lograr la comunicación; hace uso de algunas estrategias básicas y conocidas que faciliten la interacción, aunque se produzcan errores, estos no impiden la comunicación.</p>	<p>Participa con progresiva autonomía, y bastante iniciativa y fluidez en conversaciones, reales o simuladas y a través de diferentes soportes, relativas a experiencias personales, utiliza ciertas estructuras sencillas, las expresiones más usuales de relación social, y una pronunciación que permita la comunicación sin mucho esfuerzo; hace uso de algunas estrategias ya conocidas y utilizadas previamente que faciliten la interacción, aunque los mensajes pueden ser titubeantes y contener errores morfosintácticos y léxico reducido.</p>	<p>Participa con progresiva autonomía, iniciativa y clara fluidez en conversaciones, reales o simuladas y a través de diferentes soportes y a las habituales de la clase, utiliza con bastante soltura estructuras sencillas, las expresiones más usuales de relación social, y una pronunciación apropiada para lograr la comunicación; pone en práctica con cierta reflexión las estrategias necesarias para facilitar la interacción, aunque esta puede ser todavía titubeante y contener errores morfosintácticos y léxico reducido, pero que no impidan la comunicación.</p>								

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8			
													Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico
<p>3. Comprender la información general y específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, de extensión variada, y adecuados a su edad y conocimiento, demostrando la comprensión a través de una tarea determinada.</p> <p>Se evalúa la capacidad de los alumnos para comprender textos escritos como correspondencia, anuncios, folletos diversos, narraciones, artículos de revistas juveniles, páginas web, letras de canciones, etc., aplicando estrategias de lectura como la inferencia de significados por el contexto, o los conocimientos transferidos de las lenguas que conocen o estudian o vinculados a otras materias del currículo.</p> <p>Se evalúa la capacidad para leer textos, en soporte papel o digital, de una cierta extensión, recurriendo al diccionario de forma espontánea cuando resulte difícil la comprensión global del argumento por desconocimiento de alguna palabra clave, y demostrando su comprensión a través de tareas lingüísticas y no lingüísticas.</p>	<p>Comprende, con dificultad aunque siga un modelo y tenga ayuda, la información general y específica de textos escritos adaptados a su edad y conocimiento y aplica algunas estrategias básicas de lectura con ayuda.</p> <p>Lee textos, adaptados, cortos y sencillos, palabra por palabra y demuestra su comprensión a través de tareas lingüísticas y no lingüísticas muy controladas.</p>	<p>Comprende, siguiendo un modelo y con ayuda, la información general y específica de textos escritos, adaptados y auténticos: correspondencia, anuncios, folletos diversos, artículos de revistas juveniles, páginas web, letras de canciones etc., adecuados a su edad y conocimiento y aplica, de manera parcial y sólo cuando se le indica, estrategias básicas de lectura: infiere significados evidentes por el contexto o por otras lenguas que conoce, transfiere contenidos de otras materias ya trabajados en el aula y deduce con ayuda palabras o estructuras por su origen o similitud con otras lenguas.</p> <p>Lee textos periodísticos, adaptados y literarios, cortos y sencillos y demuestra su comprensión a través de tareas lingüísticas y no lingüísticas siguiendo modelos trabajados en el aula.</p>	<p>Comprende siguiendo pautas si las necesita la información general y específica de textos escritos, adaptados y auténticos: correspondencia, anuncios, folletos diversos, artículos de revistas juveniles, páginas web, letras de canciones, etc., adecuados a su edad y conocimiento y aplica con generalmente sin ayuda estrategias de lectura; infiere significados por el contexto o por otras lenguas que conoce, transfiere a veces contenidos de otras materias y deduce en ocasiones palabras o estructuras por su origen o similitud con otras lenguas.</p> <p>Lee textos periodísticos, adaptados y literarios, de cierta extensión y demuestra su comprensión a través de tareas lingüísticas y no lingüísticas con bastante precisión según pautas elaboradas en el aula.</p>	<p>Comprende sin ayuda y cierta facilidad la información general y específica de textos escritos, adaptados y auténticos: extensión: correspondencia, anuncios, folletos diversos, artículos de revistas y periódicos juveniles, páginas web, letras de canciones, etc., adecuados a su edad y conocimiento y aplica conscientemente y con progresiva autonomía estrategias de lectura: infiere significados por el contexto o por otras lenguas que conoce, transfiere contenidos de otras materias y deduce el significado de palabras o estructuras por su origen o similitud con otras lenguas y demuestra con creatividad su comprensión a través de tareas lingüísticas y no lingüísticas.</p> <p>Lee textos periodísticos, adaptados y literarios, de cierta extensión y demuestra con bastante precisión la comprensión a través de tareas lingüísticas y no lingüísticas.</p>											

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8			
													Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico
<p>4. Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuados, cuidando los aspectos formales propios del lenguaje escrito y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector y presenten una corrección aceptable, haciendo uso de estrategias propias del proceso de la composición escrita.</p> <p>Se evalúa la capacidad del alumnado para expresar por escrito, en soporte papel o digital, y de forma comprensible para el lector, descripciones sobre acontecimientos y actividades cotidianas y familiares, narraciones sobre experiencias personales, cartas, postales, formularios, y correos electrónicos de forma guiada, teniendo en cuenta la diferencia entre el lenguaje escrito y el verbal. Se evaluará el uso de estrategias como la planificación, la textualización y la revisión. Se valorará también la presentación clara, limpia y ordenada, en soporte papel o digital.</p>	<p>Redacta textos breves en diferentes soportes con mucha ayuda, utilizando las estructuras, las funciones y el léxico trabajado, aunque con errores básicos, y respeta muy pocas veces las reglas elementales de ortografía y de puntuación lo que dificulta la comprensión de los textos.</p>	<p>Redacta de forma guiada con algunas incorrecciones que no impiden la comunicación textos breves (descripciones, narraciones, cartas... sobre actividades cotidianas y experiencias personales) en diferentes soportes, utilizando sin imprecisiones importantes las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, aunque comete algunos errores que no impiden la comunicación, así como elementos básicos de cohesión, a partir de modelos, y respetando a veces las reglas elementales de ortografía y de puntuación.</p> <p>Produce textos que contienen palabras de uso habitual y oraciones simples con una presentación aceptable en soporte papel o digital e intenta aplicar con ayuda las estrategias propias de la composición escrita (planificación, textualización y revisión).</p>	<p>Redacta de forma guiada sin imprecisiones importantes textos breves (descripciones, narraciones, cartas... sobre actividades cotidianas y experiencias personales) en diferentes soportes, utilizando, con alguna falta de precisión, las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, así como algunos elementos básicos de cohesión, y respetando casi siempre las reglas elementales de ortografía y de puntuación. Los errores de los textos no impiden la comunicación y hace un uso aproximado de las estrategias propias del proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión).</p>	<p>Redacta de forma guiada con cierta precisión textos diversos (descripciones, narraciones, cartas... sobre acontecimientos y actividades cotidianas, experiencias personales) en diferentes soportes, utilizando de forma apropiada las estructuras, conectores sencillos y el léxico adecuados, cuidando aspectos formales del lenguaje escrito y respetando siempre las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sea comprensible al lector y presenten una corrección aceptable, haciendo generalmente un uso de estrategias propias del proceso de la composición escrita (planificación, textualización y revisión).</p>											

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8	
<p>5. Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera, en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de autocorrección de las producciones propias orales y escritas para comprender las producciones ajenas.</p> <p>Este criterio evalúa la capacidad del alumnado para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico usando los aspectos léxicos, fonéticos, estructurales y funcionales de la lengua para que los mensajes sean progresivamente más correctos en los intercambios comunicativos. Asimismo, se valorará la reflexión sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas y el interés por participar en actividades individuales y de grupo tanto dentro como fuera del aula.</p>	<p>Utiliza pocos recursos lingüísticos para mejorar la comunicación oral y escrita aunque se le presta ayuda y aplica pocas estrategias de autocorrección y autoaprendizaje para mejorar la eficacia de la comunicación: observación de los errores más elementales en las actividades individuales y de grupo.</p>	<p>Utiliza con cierta autonomía y corrección algunos recursos lingüísticos básicos para mejorar la comprensión y la producción oral y escrita y aplica de forma guiada algunas estrategias de autocorrección y autoaprendizaje trabajadas en el aula para mejorar la eficacia de la comunicación: observación de los errores más elementales y sus posibles causas en las actividades individuales y de grupo y analiza sin gran dificultad su incidencia en la comunicación.</p>	<p>Utiliza con progresiva autonomía y cierta corrección sus conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua y del vocabulario para hacer posible la comunicación tanto oralmente como por escrito en intercambios comunicativos del aula y aplica si se le sugiere estrategias ya trabajadas en clase de autocorrección y autoaprendizaje para garantizar la eficacia de la comunicación: observación de los errores más significativos y sus posibles causas en las producciones propias y ajenas en situaciones reales o simuladas en el aula, analiza de manera razonada su efecto en la comunicación producida en las actividades individuales y de grupo.</p>	<p>Utiliza con autonomía y progresiva corrección sus conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua y del vocabulario para mejorar progresivamente la comprensión y la producción oral y escrita en intercambios comunicativos del aula o en situaciones reales o simuladas y aplica generalmente por iniciativa propia estrategias conocidas de autocorrección y autoaprendizaje para garantizar la eficacia de la comunicación: observación de los errores más significativos y sus causas en las producciones propias y ajenas en el aula o en situaciones reales o simuladas, analiza su incidencia en la comunicación y reflexiona con bastante coherencia sobre la importancia de la corrección formal para transmitir mensajes sin dificultad en las actividades individuales y de grupo.</p>	Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Autonomía e iniciativa personal	Aprender a aprender	

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8	
<p>6. Identificar y utilizar algunas estrategias básicas empleadas para progresar en el aprendizaje, y valorar la capacidad de usarlas de manera cada vez más autónoma.</p> <p>Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas saben utilizar las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje como la capacidad de valorar sus progresos, la reflexión sobre el propio aprendizaje, la utilización de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso correcto del diccionario para identificar la acepción adecuada al contexto; el uso de recursos bibliográficos, informáticos y digitales con el fin de recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula; la participación en la evaluación del propio aprendizaje; y el uso de algunos mecanismos de autocorrección, así como el uso de técnicas de estudio, de trabajo cooperativo y por proyectos, de planificación y organización de tareas y tiempos.</p>	<p>Identifica y utiliza con dificultad algunas estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje aunque siga un modelo (memorizar, almacenar, revisar) en contextos de aula, biblioteca, aula medusa y para evaluar su proceso de aprendizaje, pero actúa sin prever resultados. Utiliza el diccionario y otros recursos bibliográficos, informáticos y digitales con ayuda para ampliar o revisar algunos aspectos básicos trabajados en el aula. Presenta poca sistematización en la revisión de su propio trabajo; en contadas ocasiones utiliza algunas técnicas de estudio, de organización personal y de trabajo cooperativo y por proyectos, pero actúa sin planificar.</p>	<p>Identifica y utiliza, con ayuda si la demanda y poca variedad, algunas estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje en distintas situaciones trabajadas en el aula: adquisición del léxico (memorizar, almacenar, revisar), en contextos de aula, biblioteca, aula medusa y para evaluar su proceso de aprendizaje generalmente sin mucha ayuda. Utiliza si se le sugiere el diccionario y otros recursos bibliográficos, informáticos y digitales con cierta autonomía para ampliar o revisar aspectos ya trabajados en el aula y valora la importancia de la revisión de su propio trabajo, utiliza, sin incorrecciones importantes, algunas técnicas de estudio, de organización personal y de trabajo cooperativo y por proyectos con razonamientos sencillos.</p>	<p>Identifica y utiliza, con cierta autonomía y regularidad, estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje: adquisición del léxico (memorizar, almacenar, revisar), en contextos de aula, biblioteca, aula medusa y para evaluar su proceso de aprendizaje según los objetivos propuestos generalmente sin ayuda. Utiliza casi siempre por iniciativa propia recursos bibliográficos, informáticos y digitales para recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula con bastante corrección y demuestra interés por la revisión con cierta planificación de su propio trabajo, utiliza técnicas de estudio, de organización personal y de trabajo cooperativo y por proyectos teniendo en cuenta los objetivos propuestos de manera razonada.</p>	<p>Identifica y utiliza, de forma cada vez más autónoma y de manera general, estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje: adquisición del léxico (memorizar, almacenar, revisar), en contextos de aula, biblioteca, aula medusa y para evaluar el aprendizaje según los objetivos propuestos. Utiliza por propia iniciativa el diccionario y otros recursos bibliográficos, informáticos y digitales para recabar información, ampliarla o revisarla e integrarla adecuadamente y le da importancia a la revisión y corrección con planificación de su propio trabajo y de su proceso de aprendizaje: usa técnicas de estudio, de organización personal y de trabajo cooperativo y por proyectos adecuadas a los objetivos propuestos con conciencia plena.</p>	Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Autonomía e iniciativa personal	Aprender a aprender	

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8
<p>7. Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir textos a partir de modelos y para establecer relaciones personales mostrando interés por su uso.</p> <p>Se trata de valorar con este criterio la capacidad del alumnado para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de aprendizaje a la hora de buscar información para la elaboración de proyectos o como enriquecimiento personal. Asimismo se valorará su uso en actividades de comunicación para establecer relaciones personales. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares, previamente trabajados. También se tendrá en cuenta si se valoran la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, la actitud hacia la lengua extranjera como vehículo de comunicación y su interés por utilizarla.</p>	<p>Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación y las valora con dificultad como herramienta de aprendizaje: buscar la información imprescindible para los proyectos y producir textos sobre temas familiares, a partir de modelos con mucha ayuda, estableciendo, con dificultad, relaciones personales en situaciones de comunicación cotidianas, mostrando poco interés por el uso de la lengua extranjera a través de las TIC.</p>	<p>Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación y las valora como herramienta de aprendizaje: buscar la información necesaria para los proyectos y producir textos sobre temas cotidianos trabajados previamente, estableciendo relaciones personales, a través de las TIC, en situaciones de comunicación cotidianas, con interés y esfuerzo por comunicarse en una lengua extranjera, aunque sea consciente de que comete errores, a través de las TIC.</p>	<p>Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación y las valora como herramienta de aprendizaje: buscar información, elaborar proyectos y producir textos sobre temas familiares, a partir de modelos con propuestas personales, resolviendo con cierta fluidez e iniciativa situaciones de comunicación cotidianas, propias de las relaciones personales, mostrando interés por hacerse entender en una lengua extranjera a través de las TIC, y reconociendo la importancia de su adquisición.</p>	<p>Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación y las valora como herramienta de aprendizaje: buscar información, elaborar proyectos y producir textos a partir de modelos, incorporando propuestas personales para enriquecerlos con creatividad y contenidos novedosos, resolviendo satisfactoriamente situaciones de comunicación adecuadas al establecimiento de las relaciones personales y muestra interés por el uso de la lengua extranjera, utilizándola cotidianamente a través de las TIC, reconociendo su adquisición como un elemento enriquecedor.</p>	Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Autonomía e iniciativa personal	Aprender a aprender

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8
<p>8. Identificar y poner ejemplos de algunos aspectos sociales, artísticos, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos, valorando la influencia que ejercen en la Comunidad Autónoma de Canarias.</p> <p>A través de este criterio se apreciará el conocimiento que poseen los alumnos y alumnas de los rasgos más importantes y característicos de la sociedad, arte, cultura, historia, geografía y literatura de los países donde se habla la lengua extranjera. Asimismo, se evaluará si alumnos y alumnas muestran respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, superando de este modo algunos estereotipos. Se valorará, del mismo modo, la reflexión sobre la influencia que esos aspectos tienen en Canarias: celebración de festividades o tradiciones, gastronomía, música...</p>	<p>Reconoce con mucha ayuda en diferentes medios y contextos o a través del cine y la televisión algunos elementos geográficos y socioculturales muy evidentes y conocidos propios de los países donde se habla la lengua extranjera. Muestra cierto interés hacia algunos hábitos culturales, valores y comportamientos de otros pueblos y reconoce si se le hace ver la influencia que esas manifestaciones culturales tienen en su entorno más cercano.</p>	<p>Reconoce con ayuda y siguiendo pautas en folletos, revistas, periódicos, en soporte papel o digital, y a través del cine y la televisión, elementos geográficos y socioculturales, y algunos aspectos artísticos, históricos y literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera ya trabajados en el aula. Muestra interés y respeto hacia hábitos culturales, valores y comportamientos de otros pueblos presentes en su entorno y trata de superar los estereotipos siguiendo razonamientos sencillos. Reflexiona con bastante predicción sobre la influencia que esas manifestaciones culturales tienen en su entorno cercano.</p>	<p>Reconoce y pone ejemplos generalmente por iniciativa propia a partir de folletos, revistas, periódicos, en soporte papel o digital, y a través del cine y la televisión de elementos geográficos, socioculturales, artísticos, históricos y literarios muy relevantes y conocidos propios de los países donde se habla la lengua extranjera con cierta autonomía. Muestra interés y respeto hacia hábitos culturales, valores y comportamientos de otros pueblos, evitando estereotipos de manera razonada y valora generalmente la influencia que esas manifestaciones culturales tienen en Canarias.</p>	<p>Identifica, comenta y pone ejemplos por propia iniciativa a partir de la información recogida en folletos, revistas, periódicos, en soporte papel o digital, y a través del cine y la televisión de diversos aspectos sociales, artísticos, culturales, históricos, geográficos o literarios relevantes y relacionados con otras materias del currículo propios de los países donde se habla la lengua extranjera de manera autónoma. Reflexiona con bastante coherencia sobre los estereotipos y los rechaza, mostrando respeto hacia la diversidad de creencias y comportamientos de otras culturas y... a través de ejemplos y con bastante autonomía, valora la influencia de aspectos sociales y culturales significativos especialmente relacionados con el arte, la historia y la literatura, en el entorno canario.</p>	Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Autonomía e iniciativa personal	Aprender a aprender

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8	
<p>9. Valorar y aprovechar las oportunidades que la Comunidad Autónoma de Canarias ofrece para poner en práctica los contenidos trabajados.</p> <p>Con este criterio se pretende evaluar si el alumnado es capaz de realizar intercambios comunicativos con hablantes de la lengua estudiada, tanto a nivel oral como escrito, para la realización de entrevistas, siguiendo un modelo, o para la elaboración de proyectos guiados. Asimismo se evalúa si es capaz de valorar las oportunidades que Canarias le ofrece, como enclave turístico y como sociedad multicultural para participar en situaciones reales de comunicación.</p>	<p>Realiza intercambios comunicativos sencillos, siguiendo un modelo ya trabajado y con mucha ayuda, oralmente y por escrito, con interlocutores nativos en lengua extranjera siempre que colaboren con mucho interés para que se produzca la comunicación. Se expresa con ayuda y comete incorrecciones en público y por escrito al participar en tareas individuales y de grupo en el idioma. Reconoce sin mucho interés la situación privilegiada que ofrecen las Islas para esta comunicación y establece algunas conexiones adecuadas entre los aprendizajes más básicos del aula y las situaciones reales de comunicación, pero de forma mecánica.</p>	<p>Realiza intercambios comunicativos en forma de entrevistas, de manera guiada y con ayuda en salidas pedagógicas a zonas turísticas. Se expresa con algunas dificultades pero de forma comprensible en público y por escrito al participar en tareas individuales y de grupo en el idioma. Valora con razonamientos lógicos la situación privilegiada que ofrecen las Islas para esta comunicación y establece conexiones adecuadas entre los aprendizajes del aula, improvisando en algunos momentos, y las situaciones reales de comunicación.</p>	<p>Realiza intercambios comunicativos con cierta fluidez en forma de entrevista, siguiendo un modelo, en salidas pedagógicas a zonas turísticas. Clasifica y archiva la información obtenida en los intercambios comunicativos siguiendo pautas para elaborar proyectos. Se expresa con cierta naturalidad y soltura en público y por escrito en su participación guiada en tareas individuales y de grupo en el idioma. Valora de manera razonada la situación privilegiada que ofrecen las Islas para esta comunicación y la utiliza con bastante frecuencia como medio facilitador de sus aprendizajes en el idioma.</p>	<p>Realiza intercambios comunicativos con fluidez y autonomía en forma de entrevista en salidas pedagógicas a zonas turísticas, para dar y pedir información y relatar acontecimientos de la vida cotidiana utilizando contenidos trabajados en el aula. Selecciona y organiza adecuadamente la información recibida para la elaboración de proyectos y muestra confianza e iniciativa para expresarse con bastante fluidez en público y por escrito en tareas de grupo en el idioma. Valora mediante razonamientos coherentes la situación privilegiada que ofrecen las Islas para esta comunicación y la utiliza generalmente como medio facilitador de sus aprendizajes en el idioma.</p>	Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Autonomía e iniciativa personal	Aprender a aprender	

---

**ANEXO IV. OBJETIVOS DE LA ESO Y DE LA MATERIA-ÁREA**

---

## 1.- OBJETIVOS DE LA ESO

Artículo 3 del DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC del 7 de junio de 2007

### 1. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Conocer y valorar con sentido crítico los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y del resto del mundo, así como respetar el patrimonio artístico, cultural y natural.
- f) Conocer, apreciar y respetar los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos de la Comunidad Autónoma de Canarias, contribuyendo activamente a su conservación y mejora.
- g) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- h) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- i) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- j) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- k) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- l) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de las otras personas, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medioambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- m) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

### 2. Sin perjuicio de su consideración como un objetivo específico, se contribuirá al desarrollo de los aspectos relacionados con la realidad, acervo y singularidad de la Comunidad Autónoma de Canarias en el tratamiento de los restantes objetivos, según lo requieran los currículos de las diferentes materias.



## 2.- OBJETIVOS DE LA MATERIA-ÁREA

La enseñanza de la Lengua Extranjera, en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Escuchar y comprender textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación con el fin de obtener información general y específica.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía
3. *Leer y comprender textos diversos de un nivel apropiado a las capacidades e intereses del alumnado* con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridos en otras lenguas.
7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, de forma autónoma y responsable para entablar relaciones personales, obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
8. Manifestar una actitud receptiva hacia la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, empleando estrategias de auto evaluación y autorregulación, aceptando los errores como parte del proceso, aprendiendo de y con los demás y desarrollando - de forma progresiva actitudes de iniciativa, confianza y responsabilidad.
9. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información, como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos y como medio para conocer manifestaciones culturales y artísticas y formas de vida distintas a las propias.
10. Reconocer la influencia de las distintas culturas en la configuración de la sociedad, la economía y la *historia pasada y presente de Canarias*.
11. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre
12. personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.

GESTIÓN DE CALIDAD



## 3.- COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA ESO

<b>C</b>	Comunicación Lingüística	<b>C</b>	En el conocimiento y en la interacción con el mundo físico	<b>E</b>	Competencia social y ciudadana	<b>C</b>	Competencia para aprender a aprender
<b>B</b>	Matemática	<b>D</b>	En el tratamiento de la información y competencia digital	<b>F</b>	Competencia cultural y artística	<b>H</b>	Autonomía e iniciativa personal



---

**ANEXO V. DOCUMENTO DE TRABAJO: DUDAS Y CUESTIONES  
PLANTEADAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL**

---

DOCUMENTO DE TRABAJO: DUDAS Y CUESTIONES PLANTEADAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL

(EL SUBRAYADO DE LOS TEXTOS ES NUESTRO)

Relación entre evaluación y calificación.

¿Van a desaparecer las notas por materias y solo se van a evaluar las competencias?

La ORDEN de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria, en su artículo 3, detalla cómo se han de expresar los resultados de la evaluación en la Educación Primaria y en la Secundaria Obligatoria.

Artículo 3.- Resultados de la evaluación.

1. Los resultados de la evaluación se expresarán en la enseñanza básica en los siguientes términos: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT) o Sobresaliente (SB), considerándose calificación negativa el Insuficiente y positivas las demás.

2. En la Educación Secundaria Obligatoria, además, irán acompañados de una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de uno a diez, aplicándose en este caso las siguientes correspondencias: Insuficiente: 1, 2, 3 ó 4; Suficiente: 5; Bien: 6; Notable: 7 u 8; Sobresaliente: 9 ó 10.

¿Cómo se pasa de las rúbricas generales a las plantillas de calificaciones individuales? ¿Cómo debemos hacer el salto entre la información que ofrece el instrumento de evaluación y la calificación a obtener? ¿Qué hacemos para llegar a una calificación?

El procedimiento no es complicado, puesto que las rúbricas generales proporcionan todo lo que necesitamos: a) la descripción graduada de los aprendizajes, b) la equivalencia entre cada nivel de logro y la calificación y c) la relación con las competencias básicas. El docente diseña las situaciones de aprendizaje a partir de los criterios de evaluación. Todos los productos que el alumnado genera se convierten para nosotros en "instrumentos de evaluación" en los que podemos analizar y evaluar los aprendizajes. Nosotros elegiremos, por tanto, cuáles son los oportunos para evaluar en cada caso. Imagina que durante un trimestre trabajas 4 criterios, por ejemplo. Esta manera de organizarnos permite que los trabajos del alumnado estén referidos a algunos de esos criterios. Tendrías una tabla como la que sigue:

	PRODUCTO 1	PRODUCTO 2	PRODUCTO 3	PRODUCTO 4
CE. 1	X			X
CE. 2	X		X	X
CE. 3	X	X	X	X
CE. 4		X	X	X

En este ejemplo el docente cuenta con 4 productos y con cada uno de ellos evalúa algunos de los aprendizajes. El P1 permitirá valorar los aprendizajes de los 3 primeros criterios, el P2 del tercero y el cuarto y así sucesivamente como se indica en la tabla:

	PRODUCTO 1	PRODUCTO 2	PRODUCTO 3	PRODUCTO 4
CE. 1	BIEN			NOT
CE. 2	SUF		SUF	SUF
CE. 3	SUF	BIEN	BIEN	BIEN
CE. 4		SUF	SUF	BIEN

La ventaja de este modelo es que todas las valoraciones están referidas a los aprendizajes y eso facilita el diagnóstico y transparenta la evaluación. Si nos fijamos en los datos anteriores los aprendizajes vinculados al criterio 2 son los que requieren de un mayor refuerzo para el alumno o alumna al que perteneciera. El siguiente ejemplo representa una situación de Lengua Castellana de 2º de ESO en la que también se han puesto en juego 4 criterios de la materia:

IES ....		Alumno/a: _____										
2º ESO; LCL		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							Competencias Básicas			
Criterios de evaluación		Coloquio	Acta	Borrador Guión	Guión	Hoja de control	Grabación	Exposición	Calificación	1	4	7
		1 (Comprensión textos orales)	NOT				NOT					
2 (Comprensión textos escritos)		NOT	BIEN	BIEN				BIEN	A	MA	A	
3 (Exposición oral)							NOT	BIEN	BIEN	A	A	A
4 (conocimientos lingüísticos y revisión de textos)			SUF	SUF					SUF	PA		A
Calificación de LCL									BIEN	A(2)	MA(3)	A

Es importante que las situaciones de aprendizaje se diseñen a partir de los criterios de evaluación y, además, tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. No hay que calificar ni tareas, ni productos sino evaluar aprendizajes.
2. Los productos se convierten en los instrumentos de evaluación que permiten evaluar los aprendizajes, es decir son los medios que ideamos para observar aprendizajes y no el fin.
3. El docente decide, en todo momento, qué productos y cuántos son oportunos para ello.
4. Cada producto se relaciona con los criterios correspondientes y, por tanto, nos permite valorar el aprendizaje.
5. Al término del período de evaluación analizaremos la evolución del estudiante con respecto a cada uno de los aprendizajes que se han puesto en juego.
6. La calificación se obtendrá para cada criterio. Tal calificación representa el grado de logro alcanzado.
7. No se trata de hacer una media, sino de constatar en la rúbrica ese grado de logro (descripción cualitativa).
8. Con estas calificaciones de los criterios obtendremos "la nota" del alumnado al final de un período en el área o materia. El procedimiento será consensuado por el ciclo o departamento.
9. Lo que convierte a esta evaluación en transparente es la posibilidad de describir el perfil del aprendizaje del alumnado a partir de la valoración de los criterios.
10. Dos notas iguales pueden tener perfiles de aprendizaje diferentes y demandar de una intervención específica, en cada caso.

#### Evaluación colegiada de las competencias básicas

¿Cómo evaluar las competencias de manera colegiada? ¿Se podrá realizar la media? ¿Sobre qué base va a tomar el equipo docente las decisiones sobre el grado de adquisición de las CC.BB y qué tiene elaborado la Consejería al respecto?

La posibilidad de realizar la media no es viable. El equipo docente debe diagnosticar los niveles reales, es decir los aprendizajes que el alumno o alumna ha consolidado. La orden de evaluación específica que la evaluación de las CCBB debe ser colegiada, es decir por consenso, y una media matemática no se corresponde con este proceso. Los equipos docentes cuentan con el documento "Orientaciones para la descripción del grado de adquisición de las competencias básicas" y las rúbricas generales para poder desarrollar la evaluación de competencias de forma colegiada. Además, estos instrumentos les facilitará el diseño de la práctica docente.

¿Cómo se pasará de la evaluación con las rúbricas en cada área a la evaluación de las competencias básicas?

Cuando se elaboraron las rúbricas generales, cada comisión de trabajo debía redactar los criterios de calificación con un enfoque competencial, siguiendo 4 pasos; el 3º consistía en relacionar el aprendizaje presente en el criterio con las competencias básicas y buscar su conexión con el documento de "Orientaciones para la descripción del grado de adquisición de las competencias básicas", de modo que tal conexión se tuviera en cuenta al establecer los mencionados niveles de logro (criterios de calificación). Proceder de esta manera facilita dos cosas: 1) que se desarrollen las competencias señaladas si se diseñan situaciones de aprendizaje a partir de las rúbricas y 2) que sea sencillo reconocer en las producciones de los alumnos esos aprendizajes competenciales.

¿y si en la tarea que yo diseñe incluyo una competencia que no aparece en las rúbricas de los criterios de calificación que voy a utilizar, ni en el currículo figura que mi materia contribuya al desarrollo de esa competencia, pero yo considero que sí?

Las diferentes áreas o materias deben evaluar sólo aquellas competencias que establece su currículo. Esta información la encontramos en la parte introductoria de cada currículo donde se explicita con claridad cuál es la contribución del área/materia a las competencias básicas que se señalan. Por otra parte, de los criterios de evaluación se pueden inferir (con un análisis detenido y dominio del currículo) los aprendizajes competenciales. De forma que no es necesario que evaluemos competencias que no están comprendidas en los criterios de evaluación, aunque en determinadas tareas se facilite su desarrollo.

#### Evaluación de aprendizajes

##### Instrumentos y procedimientos de evaluación

¿Cómo voy a diseñar una prueba escrita si la utilizo como instrumento de evaluación, pues está claro que las pruebas escritas van a seguir estando ahí, además como pruebas de la evaluación de diagnóstico en 2º ESO y si salen adelante las reválidas también en otros niveles. Si para una prueba escrita utilizo 2 criterios de evaluación ó 3 ¿Tiene sentido el 7 que le solía poner en el examen? ¿cómo lo calificaría? ¿Cómo traslado la nota del examen a mi ficha de datos del alumno? ¿Cómo utilizo las rúbricas para corregir el examen?

El dilema no es exámenes sí o exámenes no, sino qué evaluamos y cuáles son los instrumentos más idóneos para cada caso. Es evidente que debemos evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas; por tanto un examen integrado por preguntas teóricas, referidas únicamente a contenidos no es un instrumento adecuado para el enfoque competencial. Sin embargo, es posible configurar pruebas escritas que respondan a este enfoque, como las denominadas pruebas PISA. La obra de Monereo: *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*, hace un buen análisis de este asunto y plantea ejemplos de gran utilidad. Sobre cómo calificarlo y cómo trasladar la nota a la ficha del alumnado, véase la segunda pregunta del primer apartado.

Si yo quiero hacer un debate con mis alumnos ¿puedo elaborar mi propia rúbrica para el debate?

Recuerda que no se trata de evaluar productos, sino aprendizajes presentes en los criterios de evaluación. Si realizas un debate la rúbrica de éste debe salir de las generales y en ella estarán implicados los criterios que se pongan en juego. Pongamos un ejemplo, si organizamos un debate sobre el consumo responsable del agua, lo primero que hemos de tener en cuenta es cuál es nuestra intención como docentes; dependiendo de esto elegiremos los criterios oportunos, podremos tener en cuenta, únicamente, algunos que tienen que ver con el tema concreto del debate o incluso, añadir a éstos, criterios relacionados con la participación en situaciones de comunicación, normalmente vinculados a áreas o materias concretas.

##### Detalles de la gestión de evaluación

información que se transmite al alumnado y a las familias.

#### ¿Se va a informar a las familias y al alumnado de la evaluación por competencias? ¿Cómo?

La Resolución conjunta, de 5 de julio de 2012, de las Direcciones Generales de Centros e Infraestructuras Educativa y de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se establece el modelo de certificado oficial de estudios obligatorios y se dictan instrucciones relativas a su uso, así como para la cumplimentación de determinados apartados de los documentos oficiales de evaluación del segundo ciclo de la Educación infantil y de la Enseñanza Básica establece justamente este procedimiento con la finalidad de lograr "una evaluación cada vez más transparente, que favorezca el aprendizaje y oriente las decisiones de los equipos educativos y, por otra, que informe a las familias y al propio alumnado de su grado de logro".

Contar con el documento de Orientaciones y con las Rúbricas generales en el que se describen estos niveles de logro desde dos ángulos: las competencias básicas en el primer caso y las áreas y materias, en el segundo, facilita al profesorado que la información que transmite se haga en términos de aprendizaje.

Esto no es óbice para que sea necesario preparar una campaña de difusión a las familias, aunque se considera que ésta deba activarse cuando el profesorado se haya familiarizado con el manejo de las herramientas.

#### ¿Qué les digo a mis alumnos acerca de cómo los voy a evaluar si no les puedo decir que el cuaderno tiene un peso del 20%, los exámenes un 70% y la actitud en clase un 10%, tal y como hice en cursos anteriores? ¿Qué les digo a los padres?

Al alumnado y a las familias hay que informarle de los criterios de calificación que se van a adoptar y que vienen definidos en las rúbricas generales.

Las pruebas escritas, los trabajos, las actividades, etc. son algunos instrumentos de evaluación (entre otros muchas), que pueden usarse en determinados momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje y responden al cómo evaluar los aprendizajes adquiridos. Es decir, son los medios que utilizamos para obtener información sobre el desempeño del alumno o alumna en una situación de aprendizaje, por lo que no procede darle peso al propio instrumento de evaluación en sí mismo sin considerar qué evaluar con ellos, en ninguna de las etapas educativas de Infantil a bachillerato.

Los criterios de evaluación explicitan todos los aspectos que hay que valorar (operaciones cognitivas, expresadas en verbos de acción, contenidos - conceptos, procedimientos y actitudes-, etc.), por lo que son los referentes a la hora de evaluar los aprendizajes imprescindibles que deben adquirir nuestros alumnos y alumnas, desde las áreas o materias, para contribuir al desarrollo de las competencias básicas. En este sentido, no podemos evaluar de manera aislada aspectos que estén integrados en los criterios de evaluación, de forma explícita (ortografía, p. ej) o implícita (puntualidad de entrega, etc.). Una lectura atenta de las rúbricas nos permitirá comprobar esta afirmación.

Por otro lado, respecto a la información que debemos darle al alumnado, las rúbricas generales nos facilitan también esta tarea ya que describen los distintos niveles de logro y su equivalencia con la calificación, así como la relación con las competencias básicas. Además, sugieren las situaciones de aprendizaje que debemos diseñar para que se produzcan los aprendizajes descritos y los instrumentos de evaluación más adecuados para valorarlos: los propios productos que el alumnado genera en el proceso de aprendizaje. Esto implica que trabajar con el alumnado las rúbricas generales es una tarea necesaria. Ello ayudaría a cumplir con la función formativa de la evaluación.

#### Evaluación curricular del alumnado con NEAE: Situaciones curriculares

##### ¿Cómo se va a trabajar la diversidad desde las rúbricas?

La integración de este nuevo "modelo" de evaluación en concreto con el alumnado de NEAE.

Las rúbricas se han elaborado desde el presupuesto de permitir un tratamiento inclusivo de la diversidad. Como documento de concreción curricular, ofrecen orientaciones al docente tanto para la práctica de aula como para diseñar las situaciones de aprendizaje y su evaluación, fundamentándose ambos aspectos en los criterios de evaluación. Dicho de otra manera, la evaluación está integrada en el diseño.

Por otra parte, las rúbricas actúan como referentes de aprendizajes a lograr por cada alumno o alumna dependiendo del nivel de escolarización en el que se encuentra. Ello significa que los equipos docentes ofrecen una respuesta a cada alumno o alumna en el contexto de una situación de aprendizaje, desde una atención diferenciada y no desde una situación de aprendizaje diferenciada. Así, los equipos docentes, dependiendo del tipo de adaptación con el que se encuentren, utilizarán la rúbrica como referente curricular, coordinarán los recursos necesarios para tratar la diversidad (incluyendo al profesorado de NEAE o de apoyo del centro), pero siempre dándoles sentido en el contexto de la situación de aprendizaje y retos propuestos al alumnado. Teniendo esto presente, la evaluación de los aprendizajes del alumnado con adaptación seguirá las prescripciones de la normativa establecida al respecto (ORDEN de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria; Resolución conjunta, de 5 de julio de 2012, de las Direcciones Generales de Centros e Infraestructuras Educativa y de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa...)

Evaluación de las competencias básicas en alumnado NEAE que está en Primaria con un referente curricular de Infantil.

El referente mínimo para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas se sitúa en el primer ciclo de Primaria. Por esta razón, en la Resolución Conjunta ..., en el apartado sexto se expresa lo siguiente:

"... para el alumnado con AC o ACUS con referente curricular en la etapa de Educación Infantil, se consignará el grado de adquisición de las competencias básicas a partir del primer nivel de Educación Primaria".

Esto significa que el docente tendrá que utilizar como referente los descriptores que aparecen en el documento Orientaciones para la evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas del nivel de primero de primaria para las áreas adaptadas. En el caso en que el alumno o alumna no haya alcanzado el grado de Adecuado para este curso, se indicará Poco Adecuado primero de Primaria.

Se considera necesaria una formación específica para las NEAE y especialmente para los Maestros/as de Apoyo a las NEAE, pilares fundamentales en la atención (programación, atención, evaluación,...) del alumnado de NEAE, así como de los tutores y profesorado que atiende a este alumnado.

Siendo consecuente con lo explicado en la pregunta anterior, el empleo de las rúbricas no requiere de una formación específica, más allá de la formación propuesta con el Módulo 0 y el aprendizaje en la acción. La formación específica la seguimos encontrando en la oferta formativa del servicio de Perfeccionamiento (DEA, ECOPE, TDHA, etc.) y la cuestión está en hacer coherente ésta con el modelo pedagógico que propone la CEUS e implementar con esta traslación las posibilidades de atención Inclusiva a la diversidad que ya ofrecen las rúbricas. Así, conociendo la función que en las rúbricas cumplen los contextos, recursos y graduadores (elementos que junto a los procesos cognitivos determinan la calidad de adquisición de los aprendizajes que se establecen para cada nivel en el currículo), cada docente o equipo docente puede proponer una respuesta que cumpla con la adaptación y el nivel curricular de referencia en la propuesta de escolarización, y que se ha de concretar en la secuencia de actividad para cada situación de aprendizaje.

**Con el alumnado con NEAE con adaptación curricular (AC) o adaptación curricular significativa (ACUS), ¿cómo incorporar las rúbricas de su adaptación en las de la situación de aprendizaje programada para el grupo-clase?**

Las situaciones de aprendizaje programadas para el grupo-clase se podrán adaptar al alumnado con NEAE que presenta un nivel competencial diferente. En este sentido, partiendo del criterio o criterios de evaluación en que está inspirada la situación de aprendizaje e identificado el criterio correspondiente del nivel curricular real del alumno o alumna con NEAE, se realiza la adaptación de la situación propuesta, propiciando la mayor participación con su grupo clase, ofreciéndole las ayudas que precise.

En los aspectos que sea necesario se ajustará la situación de aprendizaje al alumno o alumna, seleccionando las actividades y productos en que pueda participar estableciendo los tiempos, procedimientos, apoyos, ... que vaya a necesitar. Esta adecuación quedaría recogida en el apartado f) del documento de adaptación curricular en el que se detalla el conjunto de actividades organizadas, secuenciadas y temporalizadas para este alumnado.

**¿Cómo se integraría en la adaptación curricular?**

Si en el apartado de programación hemos reflejado la rúbrica correspondiente al nivel de referencia curricular que presenta el alumno o alumna con NEAE, podremos realizar los ajustes, modificaciones o provisión de recursos que correspondan en función de si se trata de un alumno con AC o ACUS.

Así, en el caso de alumnado que precisa de AC, se podrán hacer las adecuaciones de objetivos, contenidos, metodología o criterios de evaluación que sea necesario y se podrá llegar a la supresión de contenidos, siempre que no afecten a la consecución de los objetivos y al grado de adquisición de las competencias básicas del área o materia adaptada.

Para el alumnado con ACUS puede implicar la supresión temporal o definitiva de objetivos, competencias básicas, contenidos metodología o criterios de evaluación.

El apartado c.1 del documento de adaptación curricular puede quedar así:

CRITERIO DE EVALUACIÓN	RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO	CCBB	SITUACIONES DE APRENDIZAJE
------------------------	--	------	----------------------------

	Aquí incluiríamos la rúbrica correspondiente al nivel de referencia curricular en el que se encuentra el alumno o alumna. La rúbrica, en tanto que herramienta de concreción curricular, establece la relación entre los elementos del currículo (objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación)	Consignamos las CCBB que en la rúbrica se ha establecido para cada criterio de evaluación.	Nombrar posibles situaciones de aprendizaje.
--	--	--	--

**¿Cómo encajan las maestras de AL y logopedas en esta formación?**

A) Igual que el resto del profesorado, las profesoras y profesores de AL y logopedas, se incorporan al plan de formación establecido para su centro sede.

**Rúbricas y criterios de calificación.**

**Cómo se evaluaría con las rúbricas al alumnado de: Refuerzo educativo (PEE), Diversificación... PCPI, Tránsito a la Vida Adulta (Aulas enclave). Es decir, vinculación de las rúbricas con los currículos por ámbitos, no existen rúbricas, por lo que habría que elaborárselas. Sería una tarea compleja y no ha habido formación para ello. No tienen que elaborárselas...**

En este momento sólo se disponen de las rúbricas de las materias ordinarias de la enseñanza obligatoria y, dentro del plan de trabajo de la Consejería, está previsto ofrecer a los centros el resto de las rúbricas a lo largo de este curso. Mientras se elaboran estas rúbricas, el profesorado de refuerzo educativo (PGE), diversificación, etc. debe tener como referente los criterios de evaluación de los currículos correspondientes para su planificación docente y la evaluación de los aprendizajes adquiridos.

**Añadimos obligatoriedad o no de utilizar la aplicación y las rúbricas.**

Las rúbricas son una herramienta intermedia de concreción curricular, en tal sentido cumplen con dos funciones básicas: a) permiten diseñar situaciones de aprendizaje competenciales que desarrollen lo previsto en el currículo y b) permiten garantizar el uso de los criterios de evaluación como referentes de evaluación, tal como establece la norma. Si no se utilizaran estas rúbricas, los centros tendrían que disponer de una herramienta de concreción curricular que permitiera cumplir con esas dos funciones, puesto que, por normativa hay que desarrollar el currículo para la adquisición de las competencias básicas y los criterios de evaluación son los referentes de evaluación. Además, con estas rúbricas se pretenden más objetivos, igualmente importantes: a) que el alumnado de Canarias sea evaluado de manera semejante en toda la Comunidad Autónoma, de acuerdo con las recomendaciones de PISA, por eso se implementa en PINCEL.

EKADE; b) que la evaluación pueda ser transparente y que todos los implicados podamos hablar en términos de aprendizaje; c) que se favorezca una atención inclusiva a la diversidad; etc. Por eso afirmamos que son una herramienta facilitadora del trabajo docente en las condiciones que la normativa establece.

Atendiendo al contexto escolar y a las necesidades de cada grupo, ¿se pueden reajustar las rúbricas? (ej.: un centro PLOA en un aula de 4º de primaria donde la mayoría del alumnado tiene un nivel de competencias real p.ej. de 3º en el área de Matemáticas).

Las rúbricas en educación primaria describen los distintos niveles de logro de manera continua en los dos cursos, fortaleciendo el desarrollo de los aprendizajes a lo largo del ciclo. Este hecho facilita la atención al tipo de situaciones planteadas ya que la descripción que se hace para un determinado logro en el segundo curso del ciclo (4º), por ejemplo el notable, corresponde al de sobresaliente del primer curso del ciclo (3º). Ver ejemplo siguiente:

CRITERIO DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN				COMPETENCIAS							
	3º CURSO: INSUFICIENTE	3º CURSO: SUFICIENTE/BIEN	3º CURSO: NOTABLE	3º CURSO: SOBRESALIENTE	1	2	3	4	5	6	7	8
C.1. Utilizar en contextos cotidianos, la lectura y la escritura de números naturales de hasta 6 cifras, interpretando el valor posicional de cada uno de ellas y comparando y ordenando números por el valor posicional y en la recta numérica. Este criterio pretende comprobar el manejo de la representación de números de hasta seis cifras en situaciones reales o simuladas, partiendo del concepto de valor de posición, igualmente, se trata de verificar, en contextos de la vida cotidiana, la capacidad e interpretar y expresar situaciones con cantidades de una determinada magnitud y dominar la serie escrita de las cifras de un número y de situarlo en la recta. Es interesante para ello que se trabaje con materiales manipulativos (regletas de Cuisenaire, bloques multibase, ábaco plano, ...).	Comprende con dificultad informaciones numéricas muy concretas en situaciones reales o simuladas habituales del aula y las expresa literalmente. Maneja sólo con ayuda la lectura y escritura de números naturales de hasta 5 cifras e interpreta sin precisar el valor posicional y con el apoyo de materiales manipulativos (regletas de Cuisenaire, bloques multibase, ábaco plano, ...), cuando los compara y ordena en la recta numérica siempre con el apoyo de otra persona.	Comprende informaciones numéricas simples en situaciones reales o simuladas habituales del aula y las expresa con su propio vocabulario. Maneja mecánicamente la lectura y escritura de números naturales de hasta 6 cifras e interpreta el valor posicional con el apoyo de materiales manipulativos (regletas de Cuisenaire, bloques multibase, ábaco plano, ...), cuando los compara y ordena en la recta numérica, en un proceso guiado por el profesorado.	Comprende informaciones numéricas simples en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana y las expresa con vocabulario elemental. Maneja correctamente la lectura y escritura de números naturales de hasta 6 cifras e interpreta el valor posicional con el apoyo de materiales manipulativos (regletas de Cuisenaire, bloques multibase, ábaco plano, ...), cuando los compara y ordena siguiendo un modelo en la recta numérica.	Capta el sentido concreto de informaciones numéricas en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana y las expresa sin trabucos con vocabulario elemental. Maneja correctamente la lectura y escritura de números naturales de hasta 6 cifras e interpreta el valor posicional con el apoyo de materiales manipulativos (regletas de Cuisenaire, bloques multibase, ábaco plano, ...) y mentalmente, cuando los compara y ordena en la recta numérica.	Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y digital	Social y cívica	Cultural y artística	Aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal
	4º CURSO: INSUFICIENTE	4º CURSO: SUFICIENTE/BIEN	4º CURSO: NOTABLE	4º CURSO: SOBRESALIENTE								

que permitan adquirir el concepto de números hasta de seis cifras con un buen dominio del significado posicional de las cifras que lo forman. Es interesante insistir en el criterio de formación de los números conocidos hasta ahora en el sistema decimal y generalizar este criterio para números con más órdenes de unidades. Se observará la capacidad de cuantificar situaciones familiares, pudiendo para ello utilizar modelos matemáticos.	Comprende informaciones numéricas muy simples en situaciones reales o simuladas habituales del aula y las expresa con pocas variaciones. Maneja sólo con ayuda la lectura y escritura de números naturales de hasta 6 cifras e interpreta el valor posicional con el apoyo de materiales manipulativos (regletas de Cuisenaire, bloques multibase, ábaco plano, ...), cuando los compara y ordena en la recta numérica en un proceso guiado por el profesorado.	Comprende informaciones numéricas simples en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana y las expresa con vocabulario elemental. Maneja de forma básica la lectura y escritura de números naturales de hasta 6 cifras e interpreta el valor posicional con el apoyo de materiales manipulativos (regletas de Cuisenaire, bloques multibase, ábaco plano, ...), cuando los compara y ordena siguiendo un modelo en la recta numérica.	Capta el sentido concreto de informaciones numéricas en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana y las expresa sin trabucos con vocabulario elemental. Maneja correctamente la lectura y escritura de números naturales de hasta 6 cifras e interpreta el valor posicional con el apoyo de materiales manipulativos (regletas de Cuisenaire, bloques multibase, ábaco plano, ...) y mentalmente, cuando los compara y ordena en la recta numérica con precisión.	Comprende informaciones numéricas variadas en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana y las expresa con detalles y un vocabulario adecuado. Maneja con destreza la lectura y escritura de números naturales de hasta 6 cifras e interpreta el valor posicional con el apoyo de materiales manipulativos (regletas de Cuisenaire, bloques multibase, ábaco plano, ...) y mentalmente, cuando los compara y ordena en la recta numérica con precisión.								
--	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

¿Será la única forma de evaluar al alumnado o es un instrumento más?

Las rúbricas no son un instrumento de evaluación, ni una forma de evaluar. Son una herramienta intermedia de concreción curricular que proporcionan al profesorado, al alumnado y a las familias unas descripciones competenciales de los niveles de logro para favorecer la función formativa de la evaluación. Cada centro, cada docente, cada equipo educativo decide qué instrumentos utiliza, en qué situación de aprendizaje, cuántos, etc. y utilizará las rúbricas generales para evaluar los aprendizajes adquiridos y movilizados y en el transcurso de las situaciones que ha diseñado y con los instrumentos que ha decidido.

¿Si nos damos cuenta de que una determinada rúbrica no es clara y da lugar a subjetividad a la hora de utilizarla por diferentes personas y varios centros coincidimos en ello, se podrían mejorar o modificar o al estar en pincel ya es definitiva?

Estamos en un proceso de construcción, por tanto se han presentado los materiales elaborados por unas comisiones de docentes. Es absolutamente necesario ponerlos en uso, analizar sus fortalezas y debilidades y recoger todo aquello que sea importante mejorar. Es clave que todo este curso se trabaje con ellas, ajustando cuanto sea oportuno.

La función de vinculación para aclarar algunas cuestiones.

Cuales van a ser las funciones de los orientadores en este proceso. Teniendo en cuenta que una de nuestras funciones es la de asesoramiento necesitaríamos que se nos formara en metodología y tareas tipo asociadas a procesos cognitivos.

No serán otras que las establecidas en la normativa y en este sentido podremos destacar las de "asesoramiento en el ámbito organizativo y curricular". Téngase en cuenta que no se trata de hacer tareas tipo asociadas a procesos cognitivos. En los criterios de evaluación de las áreas y materias se pueden identificar uno o varios procesos cognitivos; hay algunos criterios en los que cabe reconocer desde los más simples (identificación y comprensión) a los más complejos (juicios y regulación), mientras que en otros sólo hay representados algunos de ellos. Cuando se elaboraron las rúbricas, el primer paso fue precisamente la identificación de estos procesos, de manera que se respetaran en la redacción del suficiente al sobresaliente, con el fin de garantizar una evaluación inclusiva. Esto significa que en los criterios de calificación están presentes todos los procesos cognitivos que aparecen en el de evaluación. Si diseñamos situaciones de aprendizaje a partir de éstos, garantizaremos que se pongan en juego los procesos cognitivos del criterio. En todas las formaciones que desde la DGOIPE se están promoviendo en torno al enfoque competencial se contempla, precisamente, al diseño de tareas a partir de los criterios. Asimismo, se han comenzado a publicar algunos modelos que mantienen este mismo procedimiento (Módulo 0, campaña para el Consejo Escolar, celebración del 25 de noviembre y BIBESCAN).

Cómo acceder a la formación y cómo contactar con la Dirección General para resolver dudas.

Píncel-Ekade

¿Cuándo van a estar las rúbricas en el Píncel Ekade?

La aplicación en PINCEL-EKADE está en proceso de elaboración. Hay un equipo trabajando en ella con el objetivo de tenerla a punto lo antes posible. Esta aplicación facilitará el diseño de situaciones de aprendizaje competenciales y la gestión de toda la información derivada de la evaluación del alumnado. Una vez esté lista, tendrá que ser probada y el profesorado ha de familiarizarse con su manejo. Realizar la formación prevista en el módulo 0 y, sobre todo, conocer las rúbricas y usarlas para el diseño y la evaluación de situaciones de aprendizaje, hará más fácil el uso de la aplicación informática, una vez se disponga de ella.

#### OTRAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA

El enfoque que se propone desde la DGOIPE en materia de evaluación desde el marco de ProIDEAC y la formación inicial "Módulo 0" busca hacer operativa la evaluación tal como se expresa en la diferente normativa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, DECRETO 126/2007, de 24 de mayo; DECRETO 127/2007, de 24 de mayo y qué se concreta en la ORDEN de 7 de noviembre de 2007 y se hace mención expresa en algunos apartados de la Resolución Conjunta de las Direcciones Generales [...]).

En este sentido, es de suponer que la Administración debe proporcionar los recursos y favorecer las medidas que sean necesarias para facilitar al personal docente el desempeño de las funciones que establece la normativa.

Dada la normativa que contempla estos aspectos, no podemos hablar de "nuevo enfoque de evaluación", sino de una "forma operativa de enfocar la evaluación" desde las premisas que establece y se desprenden de la normativa vigente, que instituye como principio que la evaluación ha de ser formativa, procesual, inclusiva, diagnóstica, etc.

Esta manera de abordar la evaluación y el hecho de contar con rúbricas, modelos de situaciones de aprendizaje, etc. resta el trabajo burocrático y permite disponer de espacios para la reflexión y el debate para llegar a acuerdos. También permite unificar criterios lo que supone menor divergencia y posibilita que los equipos docentes centrarse en las propuestas de mejora, definir acciones, etc.

El lenguaje empleado concreta sus significados en el contexto de la formación. Así mismo, los equipos docentes cuentan en la plataforma ProIDEAC con documentos facilitadores ("Relación de términos", por ejemplo) y con un espacio que permite elevar dudas e interrogantes para que sean respondidas por el equipo de técnicos y asesores de la DGOIPE. En segundo lugar, esta terminología en la que se sustenta la propuesta de la DGOIPE ("evaluación auténtica", "enfoque competencial", "rúbricas", "graduadores", etc.) se ha tomado de la literatura pedagógica que hace referencia a prácticas que han tenido éxito en otros países y comunidades del entorno de la OCDE. Conforme la formación en los centros vaya desarrollándose e integrándose en la práctica, iremos haciendo propuestas para profundizar, siempre partiendo de las demandas y necesidades de los propios centros. Estamos en un periodo formativo.

La formación que se propone en ProIDEAC se sugiere que se aborde desde los planes de formación de cada centro bajo el principio de "autonomía pedagógica y de gestión", a la luz de su PE, Plan de Mejora y posibilidades reales de cambio con las que cada centro cuenta. No obstante, desde esa autonomía organizativa y posibilidad de cambio, se pretende que se avance progresivamente hacia los objetivos de mejora de éxito escolar propuestos por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad (CEUS).

El cambio real se ha de producir en el aula a través de la práctica educativa que mire hacia el modelo pedagógico propuesto, el diseño de situaciones de aprendizaje favorecedoras de las CCB y su evaluación, cumpliendo con los principios de la evaluación auténtica y el enfoque competencial. Ello implica que la formación en un contexto real, a partir de necesidades y demandas reales, desarrollada por los equipos docentes involucrados (aprendizaje situado) es fundamental para producir cambios. Éstos nunca vienen de agentes externos, ni están sujetos a imposiciones, modas o tendencias. La reflexión y formación interna son fortalezas que cada centro ha de explotar. La formación es una oportunidad para el cambio.

Quando se habla de evaluación auténtica, estamos hablando de desarrollar aprendizajes auténticos haciendo hincapié en el carácter formativo de la evaluación y en su integración en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, las rúbricas generales, además de ofrecer unos estándares de calificación comunes, orientan hacia el uso de metodologías funcionales de la enseñanza y facilitan la elaboración de programaciones de aula competenciales, que desarrollen los aprendizajes previstos en los criterios de evaluación de las distintas áreas y materias.

No debe entenderse, por tanto, que las rúbricas deban utilizarse en el momento de la calificación final, sino todo lo contrario, deben manejarse desde el principio de la planificación docente, en el diseño de situaciones de aprendizaje que incorporen los cambios metodológicos necesarios para el desarrollo de las competencias básicas a través de las áreas o materias.

Además, están pensadas para atender a la diversidad desde criterios de inclusividad, evitando tener que generar diferentes situaciones de aprendizaje para los diferentes perfiles de alumnos. Podrán ser usadas para que el propio alumnado pueda profundizar en su proceso de aprendizaje (auto y coevaluación) y servirán para trasladar a las familias una información más transparente sobre lo que sus hijos e hijas han logrado cada trimestre, fomentando la idea de consciencia y corresponsabilidad.

Es importante que las personas y los equipos que han ido incorporando y desarrollando metodologías competenciales en los centros sean fortalecidos en sus prácticas. Poner en valor estas experiencias en el centro puede servir para animar y abrir el camino de manera segura a otras posibles iniciativas. Todo cambio genera percepciones de inestabilidad e inseguridad, por lo que las acciones de los servicios de apoyo deben acercar la formación al contexto real de implementación del profesorado.

La formación propuesta en el módulo 0, el asesoramiento de los CEP, el acompañamiento de los equipos de orientación tienen el objetivo común de orientar de manera paulatina acerca de la metodología, y las pautas de programación y evaluación presentadas en el modelo pedagógico.

El asesoramiento debe partir siempre de un diagnóstico inicial real: el trabajo realizado por cada centro en su diferente grado de desarrollo. No obstante, hay que explicar que es normal que ante un proceso de estandarización requerido desde las recomendaciones externas y desde las memorias de los centros para la mejora de la educación, las peculiaridades, fruto del trabajo autónomo, sean reorientadas y adaptadas en un modelo común para beneficio de todos.

La organización de los centros es el ámbito de mayor autonomía en el que poder actuar para facilitar el desarrollo del modelo pedagógico: revisión de las líneas pedagógicas del Proyecto Educativo, optimización de las reuniones de coordinación internas (CCP, departamentos, ciclos, etc.), fortalecimiento de los planes de acción tutorial, participación en proyectos y redes, conexión con instituciones locales, etc. El proceso de diseño de situaciones de aprendizaje le permitirá a los centros fundamentar en el currículo y evaluar como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje las acciones que están desarrollando, así como abrirles la percepción de una gran variedad de escenarios en los que concretar su proyecto educativo.

## FAO DE PRODEAC

¿Qué pasa cuando la mayoría evalúa positivamente la competencia lingüística y tiene suspendida la materia de Lengua? Insistimos en que no debemos establecer una relación unívoca "competencia-área/materia". Además, si hemos desarrollado los aprendizajes desde un enfoque competencial, no debería darse esta situación. Ahora, con las rúbricas generales de las distintas áreas/materias, unos diseños de situaciones de aprendizaje que partan de ellas y una adecuada metodología de trabajo competencial, no produciría este tipo de contradicciones o, de producirse, el equipo educativo podría detectar si el problema está en la enseñanza del docente o en el aprendizaje del alumnado.-----\*+\*+\*+\*

¿Queda abordado un contenido en cuanto que el alumno supera el criterio de evaluación establecido que lo contempla? Es de suponer que sí, pero ¿en qué medida ese contenido ha recibido la relevancia que debería si sólo lo ha abordado con una tarea concreta y no lo ha vuelto a retomar? ¿No es excesivamente subjetivo?

Con el modelo pedagógico que se está proponiendo, insistimos en que la tarea docente no está limitada a "impartir" y "evaluar" contenidos, sino debe orientarse a que el alumnado adquiera aprendizajes competenciales. Los contenidos son elementos que forman parte importante de los aprendizajes, pero no tienen "relevancia por sí mismos". No son fines, sino medios. Esa es la relevancia. Si hacemos un análisis detenido de los criterios de evaluación y de las rúbricas que se han propuesto para cada una de ellos, comprobaremos que abordar un contenido tal como allí se propone, exige al alumnado un aprendizaje complejo, ya que sobre ellos debe "poner a funcionar" procesos distintos cognitivos, utilizar diversos recursos, aplicarlos en diversos contextos, conectarlos con otros aprendizajes, comunicar los fines, conectarlos con la educación en valores, etc.

Por otra parte, ese mismo contenido puede seguir apareciendo en otros criterios (hay conexiones entre ellos) o también puede (y debe) suceder que en otra ocasión volvamos a utilizar el mismo contenido en otra situación de aprendizaje.

Supongamos que un alumno no supera una CCBB y se estima que debe profundizar en ella. Sin embargo en mi programación del trimestre no abordo ningún criterio específico que la trabaje. ¿Tengo que rediseñar una tarea específica para ese alumno a tal efecto en base a ese acuerdo?

Este modelo de evaluación nos posibilita diagnósticos (como el que señalas) para decidir la respuesta educativa más adecuada a las necesidades del alumnado (atención a la diversidad inclusiva). Ello supone que la programación de aula ha de ser un documento flexible, al servicio del aprendizaje del alumno/a. El enfoque es inclusivo y globalizador, entendiéndose por ello que la atención al alumno/a no pasa por proponerle una tarea diferenciada. No se debe "forzar" el tratamiento de una competencia en una situación de aprendizaje. Las rúbricas nos dan orientaciones al respecto.

Recuerda que las competencias son aprendizajes complejos que están muy imbricados entre sí. Un trimestre es un segmento de tiempo suficiente para poder abordar varias competencias que establece el currículo. Determinar previamente la secuencia de competencias por trimestres puede llevarnos a un tratamiento poco flexible de la programación. Con las situaciones de aprendizaje podemos "activarlas" y "reforzarlas" continuamente de una forma equilibrada. En los diseños se ha de tener en cuenta estas ideas, siempre desde la debida combinación de criterios de evaluación.



**Yo puedo evaluar una competencia en un área de forma muy diferente que en otra área, ¿no podría tener problemas a la hora de explicarlo a los padres?**

Un grado de desarrollo competencial sólo podemos comprobarlo observando lo que un alumno o una alumna hace, en su desempeño, por eso en el enfoque competencial se habla de la importancia de las conductas observables. Por ejemplo, sabemos que una directora de cine es competente como tal porque cuenta en su currículo con un número determinado de películas dirigidas por ella, que han sido éxito de taquilla. Nos puede gustar más o menos su cine, pero hay datos observables que demuestran su destreza para dinamizar equipos, contar una historia, supervisar un montaje cinematográfico, etc. Si un chico sabe ir en bicicleta, es decir, es competente manejándola en un circuito urbano, sería extraño que dos observadores tuvieran opiniones contradictorias al respecto. Algo chirría si uno pensara que el chico maneja la bici en ese circuito y otro, observando la misma situación, dijera que no maneja la bici en tal circuito. Distinto sería si alguien hubiese cambiado el contexto de la situación, por ejemplo que uno de los dos intentara observar su competencia en un circuito de montaña. Ahí el resultado de la observación sería diferente porque el contexto montaña introduce un factor de dificultad, que no estaba previsto en el primer caso.

Veamos ahora un ejemplo de aula. Uno de los aprendizajes vinculados a la competencia en comunicación lingüística es la participación en situaciones de comunicación distintas. Un docente de secundaria, que imparta Matemáticas, observará este aspecto en las situaciones de aprendizaje que planifica para su grupo. Estas serán distintas a las planificadas por la profesora de Tecnología, sin embargo lo que ambos deben analizar para valorar este aspecto de la competencia es lo mismo, es decir, cómo participa el alumno o la alumna en una situación de comunicación concreta. Para hacer esto más fácil, necesitaremos referentes comunes. En este sentido, las rúbricas generales, desde las áreas y materias, y el *Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias básicas*, desde un enfoque colegiado, proporcionan el referente para valorar el grado de adquisición de una competencia básica. Éste se hace patente a partir del conjunto de conductas observables que se han producido durante un periodo de tiempo determinado, como consecuencia de las situaciones de aprendizaje que hemos propuesto.

**¿A la hora de evaluar las unidades didácticas también se debe hacer referencia a las rúbricas que ustedes publican? ¿Las rúbricas serán las mismas para las tres evaluaciones?**

No evaluamos ni unidades didácticas, ni tareas, ni productos, evaluamos aprendizajes tomando como referencia los criterios de evaluación. Las rúbricas aportan la graduación de esos criterios en 4 niveles de logro (criterios de calificación) y, por tanto, las utilizaremos como herramienta de evaluación. Ten en consideración que describen lo que se espera que un alumno o alumna aprenda. En primaria, los criterios de evaluación de cada curso del ciclo son comunes para todo el ciclo, en Secundaria se organizan por curso, salvo en el caso de materias como la Tecnología o la Música que cuenta con unos comunes de 1º a 3º y otros para 4º de ESO, como hemos dicho antes, las rúbricas generales desarrollan estos criterios en 4 niveles y tiene el mismo marco de aplicación que aquéllos.

**Entiendo que a través de la rúbrica graduamos al alumno. Mi pregunta es, ¿no deberíamos indicar al alumno y a los padres cómo vamos a calificar, indicando los criterios de calificación y su graduación?**

Las rúbricas gradúan los aprendizajes y, por tanto, nos permiten desarrollar una práctica centrada en el desempeño de los y las estudiantes, con el fin de detectar las fortalezas y debilidades del proceso de aprendizaje del alumnado y decidir las medidas correctoras para poder seguir avanzando en dicho proceso. Lo que se busca es garantizar, que se de cumplimiento, por encima de todo, a la función formativa de la evaluación. Lo importante de las rúbricas no es, por tanto, que proporcionen una nota; eso lo hacen y, en consecuencia, nos facilitan la calificación, pero lo realmente vital es que nos permiten saber y transmitir de forma transparente a todos los implicados, si se va por el camino adecuado para alcanzar las metas propuestas y, además, posibilitan al estudiante, por sí solo o con la guía del docente, conocer sus deficiencias y sus fortalezas. Este es el propósito más importante de la evaluación. Teniendo en cuenta esto, es evidente que las rúbricas deben difundirse a toda la comunidad educativa. La Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa está preparando materiales para ayudar a los centros en la difusión de las rúbricas a las familias.

**¿Qué ocurre si un alumno de 2º ESO tiene bien una actividad de nivel J, y mal una de nivel I? ¿Tendría un nivel Adecuado, Poco Adecuado, o Muy Adecuado?**

Vayamos por partes. En 2º ESO el nivel J equivale al grado "muy adecuado" y el I al "adecuado". Ambos describen grados de desarrollo competencial, es decir, en el "documento escalera" hay unas descripciones de logro para cada una de las competencias básicas que refieren lo que se espera que un chico o chica sea capaz de hacer. No existen, por tanto, actividades de un nivel u otro, actividades de nivel J o actividades de nivel I. Ponemos al alumnado en la situación de resolver un problema en un contexto determinado (situación de aprendizaje) para ello deberá movilizar todos sus recursos. Estas situaciones nos permitirán valorar si el aprendiz se encuentra en un grado de desarrollo u otro. Si una persona sabe montar a bicicleta en determinadas condiciones, por ejemplo en circuitos urbanos, ese nivel de logro lo tiene adquirido y podrá usarlo en cualquier circunstancia que se dé en las mismas condiciones. Otra cosa sería que modificáramos la situación. Por ejemplo, tendrá que aprender a montar en un circuito de montaña. Las destrezas que se requieren en uno y otro circuito son diferentes.

**¿Píxel dará automáticamente la evaluación de las CCBs y la correspondiente calificación de la materia? ¿Serán dos entradas independientes? No dejo de oír la referencia habitual de que "yo pongo la nota que ya luego ajustaré la CCBs? ¿Se subsana esto con un control sobre las tareas que el profesorado ha de realizar?**

La aplicación integrada en ProIDEAC facilitará mucho la gestión de registros que iremos asignando a los desempeños del alumnado durante el desarrollo de las situaciones de aprendizaje que les propongamos. Será una interfaz que funcionará respetando las instrucciones que nos da la normativa vigente en evaluación. En este sentido, implica que la práctica educativa (diseño de situaciones de aprendizajes, práctica de aula y evaluación) esté en consonancia con el enfoque competencial. Siendo esto así, la aplicación nunca sustituirá las decisiones pedagógicas del docente en particular y del equipo docente.

Mostrará los datos relevantes para la evaluación, es decir, la relación que ha de existir entre los elementos de la rúbrica (criterios de evaluación, criterios de calificación y competencias básicas) con los instrumentos de evaluación que se han empleado en una situación de aprendizaje. Esto nos ayudará a visibilizar con coherencia la contribución del área o materia (o un conjunto de ellas) a las competencias básicas, puesto que se han tenido en

cuenta los aprendizajes, expresados en los criterios de evaluación, que el alumnado ha demostrado adquirir y que hemos ido registrando, para, finalmente, se traduzca en una calificación.

Recapitulando: la aplicación nos permitirá observar la relación que hemos establecido entre criterios de evaluación, grado en que se adquieren los aprendizajes (criterios de calificación) y grado en que se adquiere las competencias básicas. Finalmente, nos ayudará a decidir la calificación para cada situación de aprendizaje y para el conjunto de ellas, ofreciéndonos la información necesaria para determinar una nota global para el área o materia.

He consultado distintos documentos sobre modelos para el registro de evaluación del alumnado, incluido el que de manera breve se proyectó en la Jornada para orientadores en el IES Felo Monzón. He comprobado que estos modelos requieren un elevado número de anotaciones por alumno, en algunos casos, más de 50. Si esto es así, y lo multiplicamos por el número de alumnos y de grupos, llegamos a cifras imposibles de manejar en la práctica. ¿Pueden confirmarme estos datos y, en cualquier caso, pueden facilitarme algún modelo de registro de evaluación de cualquier materia para poder hacerme una idea?

Sí algo caracteriza a este modelo que se propone desde la Consejería es su flexibilidad, y el depositar en el profesorado toda una serie de decisiones en función de los objetivos, las intenciones educativas y la planificación prevista.

Me explico, corresponde al profesorado diseñar las situaciones de aprendizaje y en cada caso decidir cuáles son los aprendizajes que se ponen en juego y cuáles son los productos que se van a evaluar. El que sean 3, 4, 5 ó 1 por alumno o alumna, es decisión del docente y dependerá, por tanto, de los aprendizajes que queremos observar. Una vez que tenemos las garantías de que estamos desarrollando en el aula situaciones de aprendizaje competenciales, y que éstas se inspiran en el currículo, el registro de datos será el que cada docente determine, de acuerdo con lo que la normativa establece.

Es muy importante tener en cuenta que no hay que "poner nota a un producto concreto", sino valorar los aprendizajes que se ponen en juego para realizarlo; Evidentemente, lo que buscamos cuando encargamos al alumnado que realice tal o cual producto es, precisamente, que se adquieran, o consoliden, o refuercen, según el caso, los aprendizajes implicados. Esto es lo que quiere decir la normativa de evaluación cuando señala que los referentes para evaluar han de ser los criterios de evaluación (lógico, teniendo en cuenta que son el único componente curricular que describen los aprendizajes esperados).

En definitiva, si pedimos al alumnado que realice un pequeño trabajo de investigación sobre hábitos alimenticios sanos, no es para poner una nota a la investigación, sino para ver a través de ella cómo se han ido adquiriendo los aprendizajes de los criterios implicados. Por ello cualquier registro debería poner en relación los productos que les pedimos con estos criterios y valoraríamos, sirviéndonos de las rúbricas, cada aprendizaje.

Después de leer la rúbrica de Lengua de 2º de ESO, saco la conclusión de que a menos que el profesor se sepa ésta de memoria, tendrá que tenerla al lado para ir comprobando en cada momento dónde sitúan los distintos graduadores a cada alumno, por ejemplo ante un debate o una exposición oral. Y esto sería así para la mayoría de las actividades que realice. Por favor, corrijanme si me equivoco.

El procedimiento es más ágil que esto que describes y, además, ten en cuenta que usaremos la rúbrica desde la fase de diseño; el alumnado también la utilizará, para tener en cuenta lo que debe conseguir. Por otro lado, las graduaciones mantienen bastante coherencia entre sí y la mecánica es bastante reiterativa. Por ejemplo, hay casos en que la diferencia estriba en la autonomía o la creatividad con que se realiza algo, o bien la precisión y perfección del producto, etc., siempre dependiendo de las competencias básicas con la que se relaciona. Tiene la enorme ventaja de que son estándares y trabajar con ellos nos va a permitir desarrollar un lenguaje común.

¿Cómo se evalúan los aprendizajes, competencias... de los alumnos y cuáles son los modelos de registro de evaluación? Algunos dicen que antes de eso hay que hacer otras muchas cosas, olvidando que las hojas de registro finales son el resumen y el reflejo fiel del modelo de enseñanza-aprendizaje que se sigue. El profesorado cuando ve una hoja de registro de evaluación, sabe perfectamente, o lo intuye con bastante claridad, cuál ha sido el proceso que se ha seguido para llegar hasta allí.

Comenzaremos respondiendo a la afirmación, para luego pasar al interrogante, ya que se estima adecuado este orden. De una "hoja de registro final" no se sigue necesariamente "el modelo de enseñanza", ya que esta hoja, suele expresar unos datos en forma de números o expresiones cualitativas ("suficiente", "bien", "notable", etc.) derivados de diferentes instrumentos de evaluación y que se han obtenido a partir de procedimientos como "media aritmética", "ponderaciones", etc. De esto no podemos deducir si se ha optado por un modelo de enseñanza, por ejemplo, el "Inductivo básico" o el de "Indagación científica", o si la metodología empleada ha sido "el aprendizaje cooperativo", etc. Así mismo, nada nos dice sobre el tipo de agrupamientos que propusimos, el tipo de situación de aprendizaje... Hay mucha información que todavía queda velada.

Podemos estar desarrollando una "enseñanza directiva" tradicional basada en la transmisión de contenidos conceptuales (desarrollar el tema de un modo disciplinar). Podemos estar "calificando" sin "evaluar" aprendizajes...

Ante esta situación, conviene retomar la distinción entre "calificar" y "evaluar", ya descrita anteriormente y la relación que han de guardar. El primer término debe referirse a la síntesis final de la evaluación de un aprendizaje o varios, que se expresa de forma cualitativa (por ejemplo "notable") o cuantitativa (siguiendo el ejemplo, "8"). El segundo debe hacer referencia al proceso por el que se da cuenta de los logros y dificultades de los alumnos y alumnas ante una propuesta de enseñanza dada y la reflexión sobre ésta. Es decir, se recaban datos que nos llegan en forma de conductas observables a través de los distintos instrumentos de evaluación que hayamos propuesto y asociado al desarrollo de una situación de aprendizaje. Estas conductas se analizan a la luz de los criterios de calificación que conforman las rúbricas (que se han elaborado a modo de "estándar de referencia").

Con el modelo que estamos proponiendo y que hemos denominado "enfoque competencial de la enseñanza y el aprendizaje", los términos de "evaluar" y "calificar" son complementarios y donde uno representa el "proceso de aprendizaje", el otro "su expresión síntesis". Con las rúbricas será fácil llegar a esta coherencia. Esto es, no debiera darse el caso de que un/a alumno/a tiene el área o la materia "insuficiente" y las competencias que se trabajan desde ellas "en un grado adecuado", o a la inversa.

Una vez seguido este proceso que se origina de las rúbricas generales y las decisiones metodológicas adecuadas, podemos confiar en que "las hojas de registro finales" sean el reflejo del enfoque competencial de la enseñanza y el aprendizaje.

En las orientaciones se dice claramente que no se debe ponderar instrumentos de evaluación pero no ofrece ninguna alternativa salvo la graduación de los criterios de evaluación (rúbricas generales).

Si seguimos complicando y añadiendo instrumentos y criterios implicados podemos llegar a tener distintas graduaciones para un mismo criterio y varios criterios implicados ¿Cómo debo obtener la calificación?

Me da miedo que la calificación se convierta en subjetiva y sea una simple impresión que tiene el profesorado tras leer la rúbrica.

Si ya no se aplican los porcentajes para los criterios de calificación, ¿cómo le explicamos a nuestros alumnos como los vamos a calificar? ¿Le podemos decir, por ejemplo, que la prueba escrita - como instrumento de evaluación - tiene una consideración importante, pero sin especificar ningún porcentaje con respecto a la nota final?. Muchas gracias

Habría que tener presente lo siguiente:

- En el documento "Orientaciones para la elaboración de la programación didáctica" queda explícita la idea de que el "criterio de calificación" no es "la ponderación de un instrumento de evaluación". Cuando asignamos un porcentaje a un examen no estamos definiendo un criterio de calificación, sino ponderando un instrumento. Un criterio de calificación se refiere a la descripción de un logro alcanzado por nuestros alumnos y alumnas y que nosotros podemos observar y valorar a través de lo que estos y estas hacen, es decir, a través de sus "conductas". De ahí que en la rúbrica se proponga para cada criterio de evaluación cuatro posibles "grados" de adquisición de los aprendizajes.
- Teniendo en cuenta lo anterior, no debemos confundir "calificar" con "evaluar". Estamos de acuerdo en que ambas cosas siempre deben expresarse de la manera más clara y transparente tanto al alumnado como a las familias y resto de docentes que componen el equipo educativo. En otras palabras, la "información sobre los aprendizajes" es conveniente expresarla cualitativamente, esto es, ofrecer una descripción de lo que se ha adquirido y de lo que se pueda mejorar. La rúbrica recoge los aprendizajes esperados, permitiendo un "lenguaje común" entre los implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ello supone que el interés está en la evaluación, no en la "calificación", y la evaluación debe tener un carácter formativo, regulador y competencial. Una "nota" o la distribución de porcentajes no lo consigue.
- Hasta ahora hemos expresado la calificación con un valor "cualitativo" o "numérico", según se trate de Educación Primaria o Secundaria. Con las rúbricas, contamos, además, con una descripción de los logros en cuatro grados a la que le hemos asociado estos calificadores, cumpliendo con la normativa. Ello supone que poner un Suficiente/5 o un Notable/8 significa algo en términos de logros en relación a la situación de aprendizaje que propone el o la docente. La ventaja de este procedimiento es que hacemos más transparente la evaluación a través de la información con un lenguaje común.

¿Qué resulta más conveniente para recuperar cuando no se ha superado la materia en un trimestre?

Si hablamos de evaluación formativa, continua, reguladora, competencial, nos hace pensar que "la recuperación" es insistir en la adquisición de unos aprendizajes contemplados en los criterios de evaluación, que éstos se adquieren aplicándolos ante situaciones de aprendizaje adecuadas (tareas, proyectos, etc.).

¿Es lo mismo una tabla con los criterios de calificación de una tarea, que una rúbrica?

Una rúbrica es una matriz de evaluación de doble entrada en la que se proponen los aspectos que se van a tener en cuenta en la evaluación (aprendizajes imprescindibles), descritos en varios niveles de logro (llamados generalmente *descriptores*), cuya finalidad es orientar tanto el proceso como los resultados del aprendizaje.

Una *tabla* de evaluación puede no ser una rúbrica si se plantean los criterios de calificación como indicadores y se acompañan *solamente* de la expresión del resultado (sea cuantitativa o cualitativa). En este caso, sería formalmente una tabla con la función de registro de calificaciones parciales, parecida a la confección tradicional de muchos cuadernos de aula aunque con un grado mayor de información.

Pensando que se aplica a una tarea dentro de nuestro modelo de CCBB (otros contextos no nos interesan ahora), habría que comprobar que la rúbrica utilizada cumple con los siguientes requisitos:

establece una relación coherente entre el criterio de evaluación, criterios de calificación graduados en cuatro niveles y las competencias básicas, los aprendizajes imprescindibles del currículo del área o áreas implicadas se expresan mediante los criterios de evaluación.

Los *descriptores* (criterios de calificación) sintetizan de manera graduada y global el resultado de esos aprendizajes teniendo en cuenta que han intervenido los factores clave de la adquisición de las CCBB: acciones desarrolladas, situación en un contexto funcional, competencias implicadas, contenidos y recursos manejados

Con objeto de facilitar al profesorado que las rúbricas utilizadas para la evaluación de cualquier situación de aprendizaje cumplan estos requisitos, ya están disponibles en ProIDEAC las denominadas "Rúbricas generales", después de un trabajo sistemático llevado a cabo por varias comisiones de docentes designadas al efecto. De este modo, estas rúbricas se han confeccionado partiendo de las *prescripciones del currículo* (expresadas en los criterios de evaluación y su explicación), graduados en los *cuatro niveles que ordena la normativa relativa a la calificación de las áreas y materias* (descriptores o calificadores de los niveles de logro).

En un mismo departamento podrían existir rúbricas generales diferentes para distintos grupos de la misma materia y mismo nivel? ¿Las rúbricas generales de diferentes materias de primaria y de secundaria son ejemplos o realmente esos son los graduadores y criterios de calificación que deben seguirse en esas materias?

Rotundamente, no. Las rúbricas generales elaboradas para las distintas áreas y materias de la Educación Obligatoria son un instrumento común de referencia que ofrece unos estándares de calificación cuya estructura de componentes orienta la enseñanza hacia el uso de metodologías funcionales del aprendizaje.

Se han construido partiendo de los criterios de evaluación, puesto que son un elemento fundamental del currículo que condensan todos los elementos básicos (objetivos y contenidos), y se han graduado en cuatro niveles de logro, llamados criterios de calificación, que tienen la función de describir y orientar la conducta que se espera del alumnado, con un marcado carácter competencial.

Las rúbricas generales nos permiten hacer diagnósticos, diseñar situaciones de aprendizaje y evaluar aprendizajes. Además, están pensadas para atender a la diversidad desde criterios de inclusividad, evitando tener que generar diferentes situaciones de aprendizaje para los diferentes perfiles de alumnos. Podrán ser usadas para que el propio alumnado pueda profundizar en su proceso de aprendizaje (auto y coevaluación) y servirán para trasladar a las familias una información más transparente sobre lo que sus hijos e hijas han logrado cada trimestre, fomentando la idea de conciencia y corresponsabilidad.

¿Cómo ajustar el trabajo por competencias a las pruebas de septiembre en caso de que sigan existiendo? ¿Se trataría de diseñar tareas de equipo docente para evaluarlas?

Tanto la "evaluación ordinaria" al igual que "la evaluación extraordinaria" han de orientarse a confirmar que el alumnado ha adquirido los aprendizajes imprescindibles y las competencias básicas que propone el currículo de cada área o materia, según se prescribe en la orden de evaluación, tanto para la Educación Primaria como la Secundaria.

Cada departamento o ciclo debe decidir el tipo de prueba y los instrumentos adecuados para ello. En todo caso, nunca debe ser una evaluación que se base en "contenidos", sino que el alumnado demuestre que éstos los sabe aplicar (aprendizaje competencial) para resolver el tipo de situación de aprendizaje propuesta y con ello también demostrar que ha adquirido las competencias básicas que han debido abordarse durante todo el curso.

El segundo interrogante se contesta afirmativamente. Es decir, en tanto que los equipos docentes diseñen pruebas que cumplan con los principios del enfoque competencial, fundamentadas en los criterios de evaluación, obtendremos una adecuada y completa descripción de la evolución de

aprendizajes competenciales de cada alumno o alumna. Como se puede inferir del interrogante, es una buena práctica la que se orienta hacia el desarrollo de un "currículo integrado" (las pruebas PISA o las de las Evaluaciones de Diagnósticos pueden ser un ejemplo).

En cuanto a los planes de recuperación, tengo claro que hay que vincular las pruebas a las competencias básicas pero ¿qué resulta más conveniente cuando no se ha superado la materia en un trimestre? ¿Recuperar al final del curso? ¿En el mismo trimestre? ¿En el siguiente?

Con esta forma de evaluación que proponemos queremos reforzar su condición formativa, es decir no evaluamos para calificar, sino para detectar las fortalezas y consolidarlas y reconocer las debilidades y ayudar a superarlas. Esto significa que de manera continua y procesual hay que ir reajustando los problemas de aprendizaje para garantizar la progresión del alumnado. Las rúbricas generales son un instrumento muy útil para ayudarnos en esta tarea.

Ten en cuenta que describen los aprendizajes en términos de logro, de modo que cuando evaluamos a un chico o a una chica con estas rúbricas como referencia, sabemos lo que domina, se lo podemos comunicar a otros implicados, incluyendo al propio alumnado y, además, sabemos cuál es el siguiente estadio al que debería llegar. Esto nos permitirá aportarle las situaciones de aprendizaje precisas que necesita.

Imagina una profesora de Tecnología que tiene a todo su alumnado de 1ºA, a día de hoy, evaluado con la rúbrica. Eso significa que conoce perfectamente las necesidades de aprendizaje de cada uno. De esa manera no tendría problemas para realizar un plan de trabajo que atendiera a todas las necesidades.

Al diseñar las Adaptaciones curriculares ¿se recurriría a las rúbricas de los niveles anteriores? Sería razonable realizar tareas por niveles y CCBB para trabajar con alumnos de cierta similitud pero la realidad es que este tipo de alumnado presenta casuísticas muy diferenciadas.

Según la normativa vigente, hay que ofrecer la respuesta educativa adecuada al nivel de escolarización que propone la adaptación en cuestión, a través de un plan educativo personalizado. Proponemos que en un grupo en el que tengamos alumnado con adaptación situado en niveles diferentes, se incluya a este alumnado en la situación de aprendizaje que le proponemos al grupo, siempre dentro de sus posibilidades, evitándose con ello el estigma.

Podemos trabajar conjuntamente con el profesorado de apoyo a las NEAE, si fuese el caso, u otros docentes, tomando decisiones pedagógicas que le permitan adquirir los aprendizajes del curso de referencia. El diseño que proponemos debe contemplar estas especificidades para estos alumnos, siempre que el tipo de adaptación nos lo permita, y que puede ser en forma de "actividades de andamiaje", "actividades previas preparatorias con el profesorado de apoyo a las NEAE", empleo de algún recurso facilitador, un agrupamiento adecuado, negociar tiempos, ofrecer ayuda en forma de indicaciones u orientaciones, etc., siempre para alcanzar los aprendizajes recogidos en los criterios de evaluación de referencia.

Estamos convencidos de que con esta forma de atender a la diversidad, se consigue mejor rendimiento en el alumnado y los docentes se descargan de trabajo, consiguiendo una atención inclusiva del grupo-aula.

---

**ANEXO VI. TAREAS REALIZADAS POR EL ALUMNADO**

---

# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Gabriela A.L.  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



### B. ACTIVITY 2

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it sad, negative and scary ✓

### C. ACTIVITY 3

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"

Category B: "It makes me feel sad"

1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
2. He walks on, doesn't look back.....  B
3. Seems embarrassed to be there.....  B
4. Just think about it.....  A
5. She calls out to the man on the street.....  A
6. He can see she's been crying.....  B
7. She can't walk, but she's trying.....  B
8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A ✓

### D. ACTIVITY 4

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN	WALK	PRETEND	'S (=IS)	SEEM	HAVE GOT
CAN'T	LOOK	CALL	DO (NEGATIVE)	START	CROSS



She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It scold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me"?

He walks, doesn't look back

He pretends he can hear her

Starts to whistle as he crosses the street

Seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it is another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it is another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can't see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

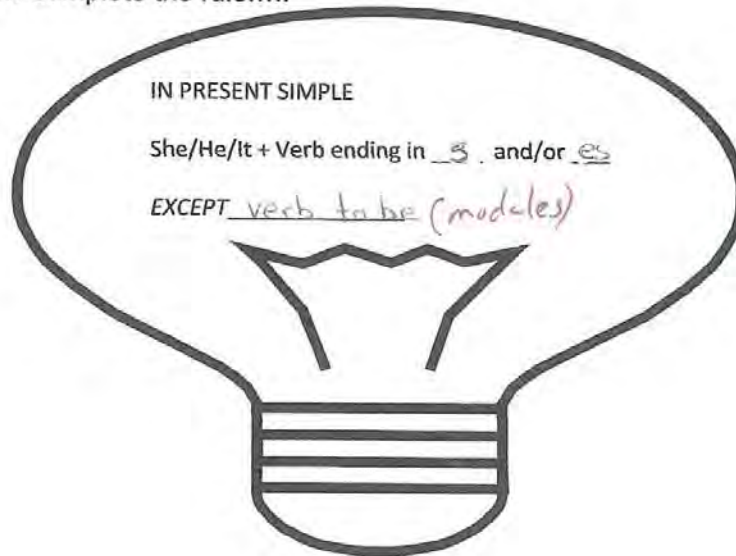
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



*A bulgaria!*



## F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

*(met)*  
I meet with Maria and she <sup>said to</sup> says me: "Carla hasn't got a house... she needs help". And I think and I say she <sup>find</sup> some solutions: "she can <sup>find</sup> work and she <sup>bought</sup> house but now there isn't work. She can stay at my house for a long time because my house is very big or in your house. "Your house is very big too." She looks this options: and she thinks stay at my house for a long time. After two years she will <sup>will</sup> find house where live and she leave my house

### BEFORE YOU WRITE:

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

He's from UK

2. How old is he now?

He's 62 years old

3. Does he continue to work?

No, he doesn't

4. What was his most important associated act (music group)?

In 1975 Collins was the principal vocalist in the Genesis group

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

*Another Day in Paradise* belongs to 'But Seriously'

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden

Globe Award?

Phil Collins was awarded with an Academy and Golden Globe Award for best British artist

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he does. Collins created the Little Dreams

Fundation  
OU

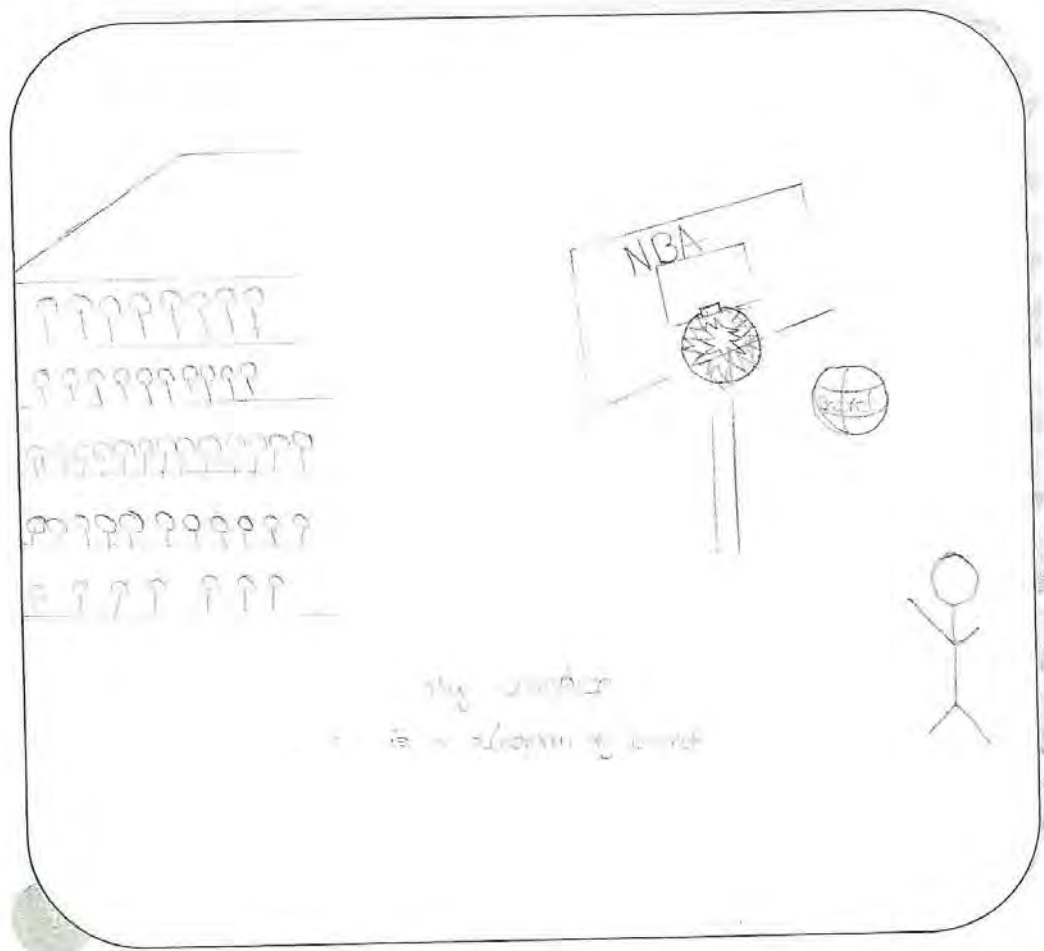
# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Abdo A B  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it mysterious



**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
- 2. He walks on, doesn't look back.....  B
- 3. Seems embarrassed to be there.....  B
- 4. Just think about it.....  A
- 5. She calls out to the man on the street.....  A
- 6. He can see she's been crying.....  A
- 7. She can't walk, but she's trying.....  B
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A



**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN	WALK	PRETEND	'S (=IS)	SEEM	HAVE GOT
CAN'T	LOOK	CALL	DO (NEGATIVE)	START	CROSS



She is out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He is on, is look back

He is he is hear her

is to whistle as he is the street

is embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She is out to the man on the street

He is see she's been crying

She is blisters on the soles of her feet

She is walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

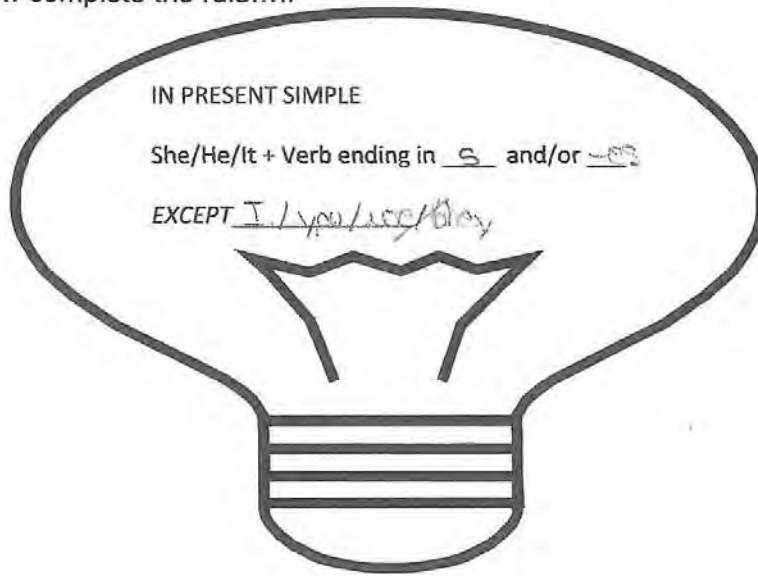
Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)



Now complete the rule.....



**E. ACTIVITY 5**

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.

*¡Bolígrafo!*

← Sin tener	H	P	R	E	T	E	N	D	→ Finger
	S	O	P	R	I	T	E	G	→ Ir
	L	O	M	D	T	R	A	O	
	E	R	T	E	C	A	R	D	→ Carta
	P	E	U	L	L	A	Y	M	
Es ←	B	L	I	S	T	E	R	S	
← Placer	C	A	L	L	T	S	S	W	
← Placa	P	L	A	C	E	T	I	S	✓



### F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

I have a friend who lost her book at the book shop. She was in a hurry because she went to the library and she forgot to pay for it. She was worried to pay.

*¡Bóligo!*

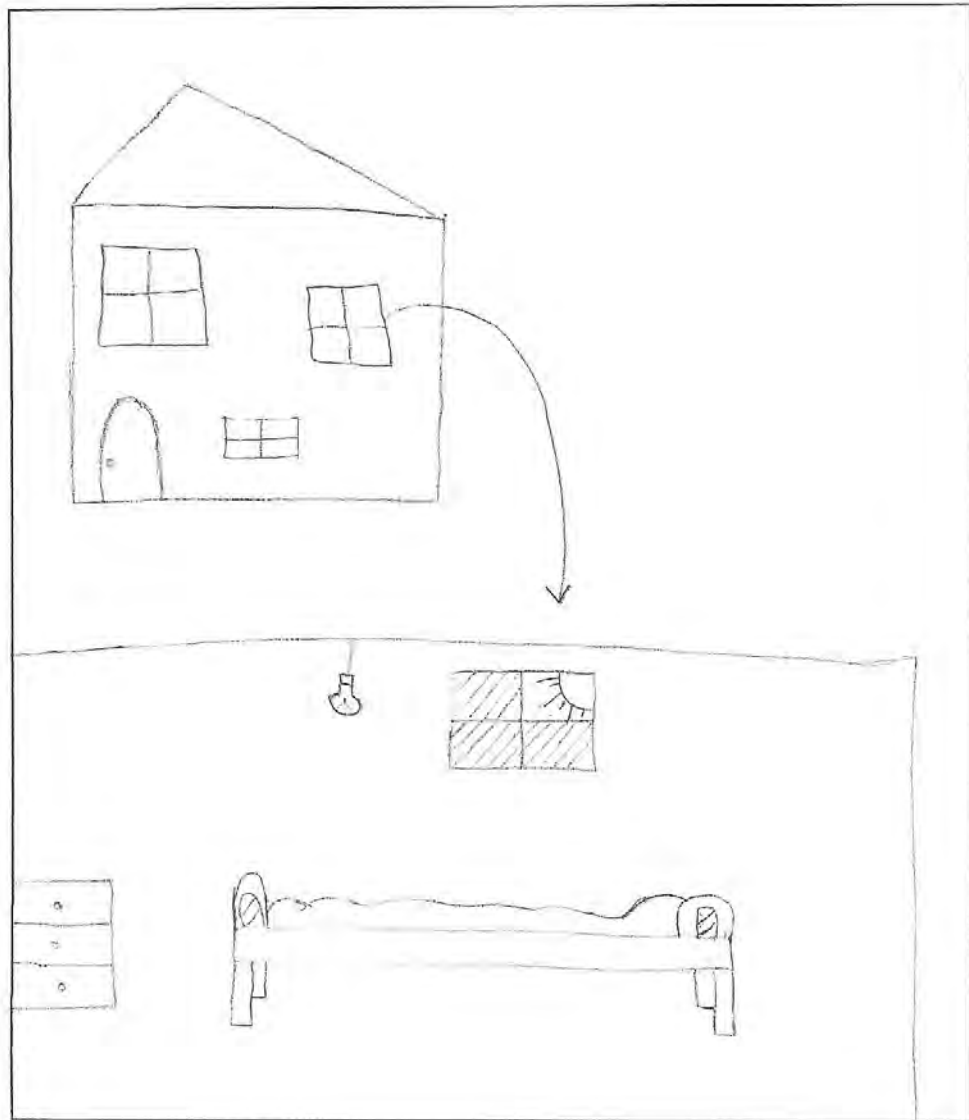
#### BEFORE YOU WRITE:

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



## G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

Hoarstow - Reino Unido ?

2. How old is he now?

He is 68 years old

3. Does he continue to work?

No, he doesn't

4. What was his most important associated act (music group)?

(Sujeto) To Genesis.

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

But Seriously

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

It is you << you'll be in my heart >>

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he created the ~~little~~ Dreams Foundation.



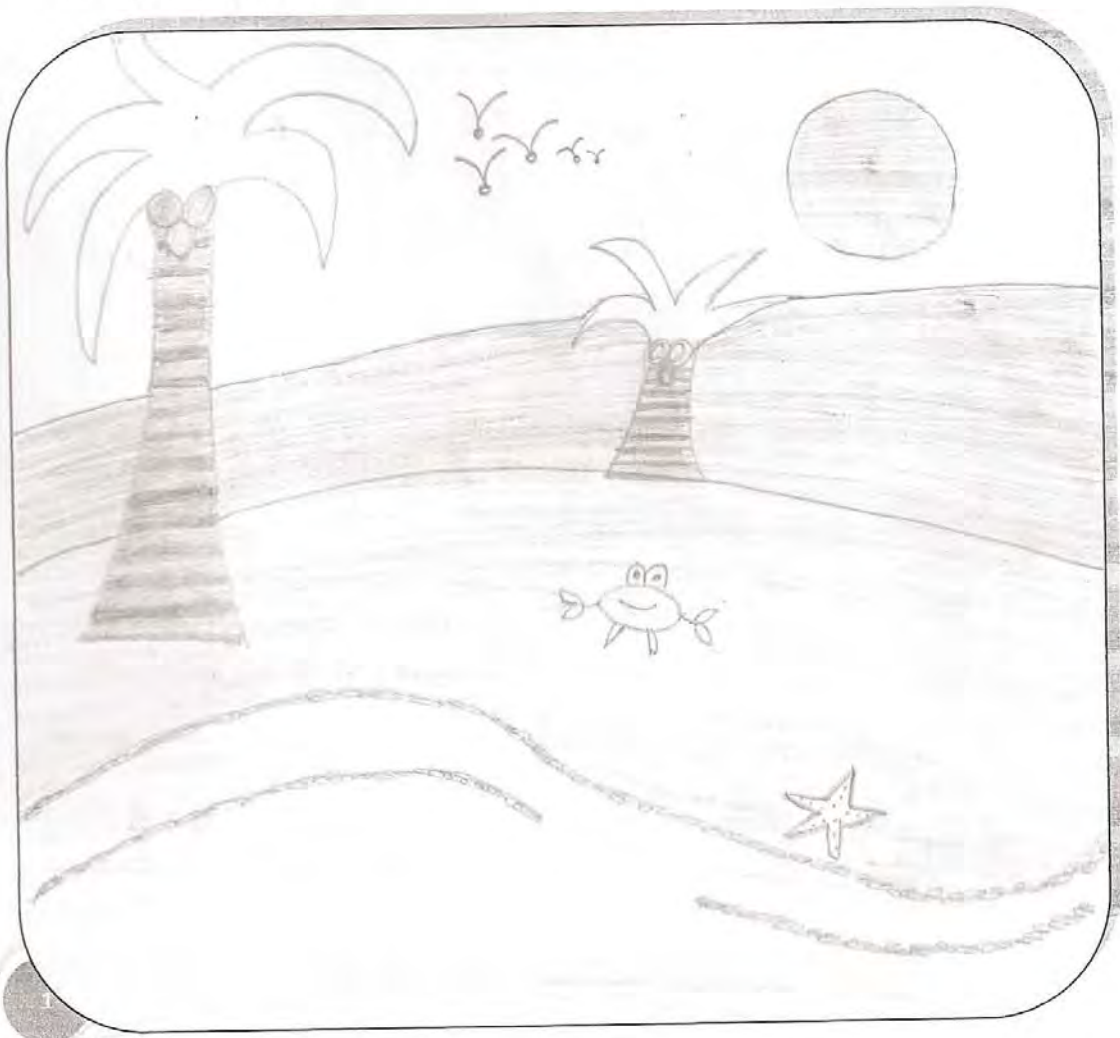
# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Gemma B  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



### B. ACTIVITY 2

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad... Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

(neutral, happy) x I find it's boring

### C. ACTIVITY 3

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"

Category B: "It makes me feel sad"

1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  A = B
2. He walks on, doesn't look back.....  B
3. Seems embarrassed to be there.....  B
4. Just think about it.....  A
5. She calls out to the man on the street.....  A
6. He can see she's been crying.....  B
7. She can't walk, but she's trying.....  B
8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A

### D. ACTIVITY 4

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN	WALK	PRETEND	'S (=IS)	SEEM	HAVE GOT
CAN'T	LOOK	CALL	DO (NEGATIVE)	START	CROSS <u>1</u>

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, doesn't look back

He pretends he can't hear her

tries to whistle as he crosses the street

Seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

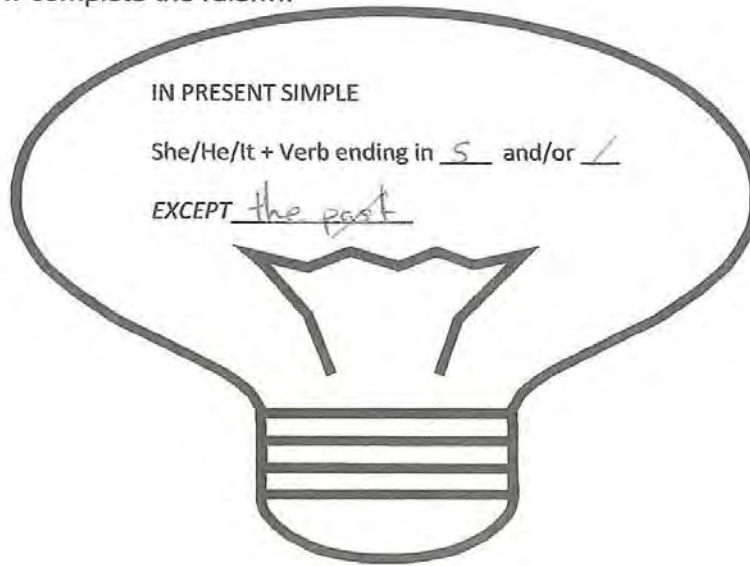
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.





## F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                          |
|--|--------------------------------------|--------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

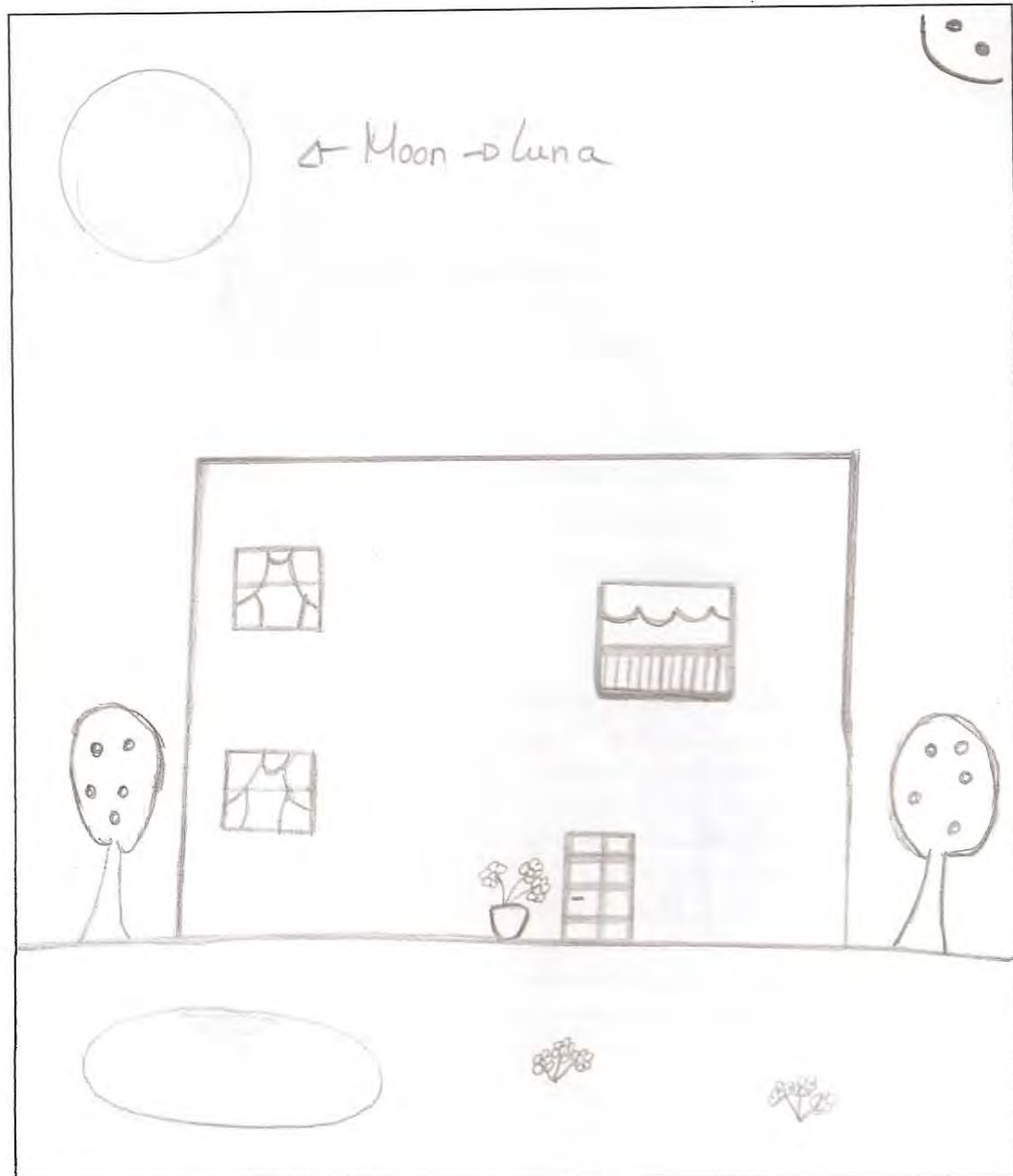
My friend doesn't have money to pay her home and all day she is crying because she <sup>is afraid</sup> (has to share) the last monday one boy said "I saw a family ~~was~~ under the trainball saying bad words about the government because they lost their house". My friend thinks it is horrible and the bank hasn't got any rights to steal their house. I think the same. This is very bad for the families

### BEFORE YOU WRITE:

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors

### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

Is UK He is British.

2. How old is he now?

He is 62 years old

3. Does he continue to work?

No, he doesn't

4. What was his most important associated act (music group)?

His most important associated act is Genesis

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

But Seriously

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

It is for "you'll be in my heart" ⇒

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he created the Little Dreams Foundation.

# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Reguel CA  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.

a orchard and a vegetable garden in the top of the



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with **I find it + (adjective)**. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

*I find <sup>the song</sup> starts with mysterious but <sup>it's</sup> rate is happy, positive and the rhythm is monotonous <sup>in the end</sup>*

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
- 2. He walks on, doesn't look back.....  B
- 3. Seems embarrassed to be there.....  B
- 4. Just think about it.....  A
- 5. She calls out to the man on the street.....  B
- 6. He can see she's been crying.....  B
- 7. She can't walk, but she's trying.....  A
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN WALK PRETEND 'S (=IS) SEEM HAVE GOT  
CAN'T LOOK CALL DO (NEGATIVE) START CROSS

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It 's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me"?

He walks on, doesn't look back

He pretends he can't hear her

tries to whistle as he crosses the street

seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it starts another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it starts another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

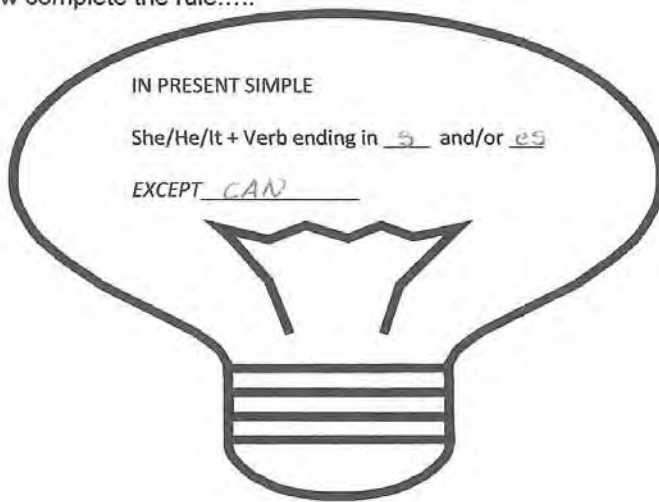
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



Blisters = ampollas

Place = lugar, sitio

KEY WORDS = Homeless =  
sin techo







### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

His nationality is Hounslow, Middlesex, Reino Unido  
He's English

2. How old is he now?

He's 62

3. Does he continue to work?

Yes, he does

4. What was his most important associated act (music group)?

The most important associated act was Genesis

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

"Another Day ~~in~~ Paradise" belongs to "But Seriously".

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden

Globe Award?

Phil Collins was awarded with an Academy and Golden  
Globe Award for his soloist work

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

The Little Dreams Foundation

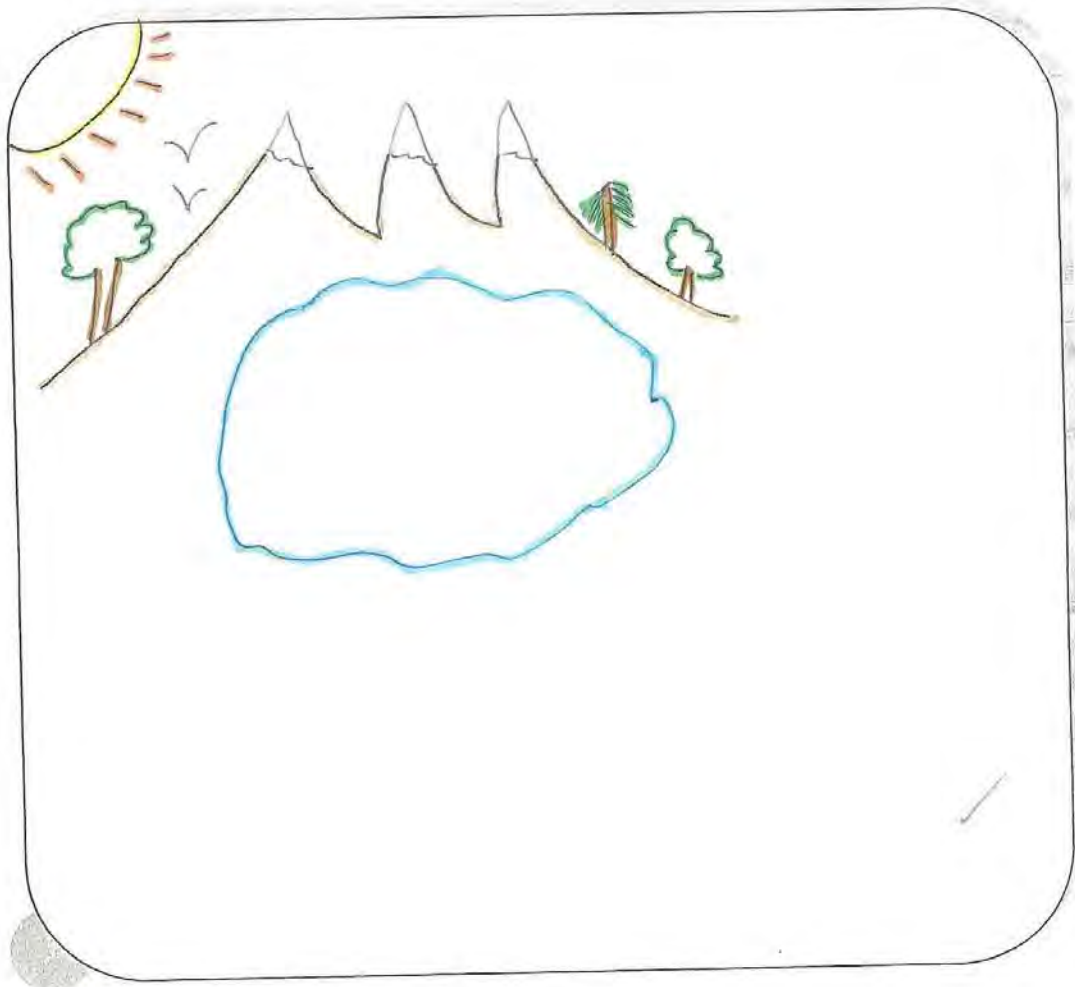
# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Pecko L.H.  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



### B. ACTIVITY 2

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with **I find it + (adjective)**. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it sad, monotonous, negative

### C. ACTIVITY 3

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  A
2. He walks on, doesn't look back.....  B
3. Seems embarrassed to be there.....  D
4. Just think about it.....  A
5. She calls out to the man on the street.....  B
6. He can see she's been crying.....  B
7. She can't walk, but she's trying.....  A
8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A

### D. ACTIVITY 4

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN	WALK	PRETEND	'S (=IS)	SEEM	HAVE GOT
CAN'T	LOOK	CALL	DO (NEGATIVE)	START	CROSS

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It 's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me"?

He walks on, doesn't look back

He can't he can't hear her

starts to whistle as he crosses the street

is embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it 's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it 's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

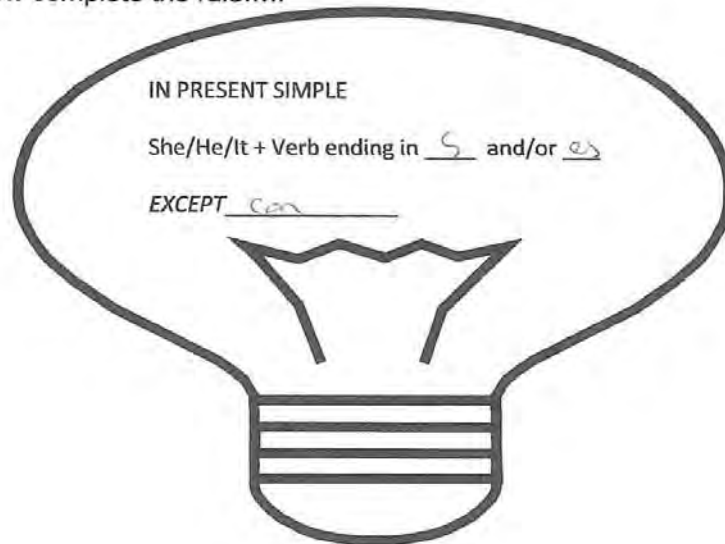
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



### F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

Handwriting practice lines consisting of 15 horizontal lines. A diagonal line is drawn across the lines from the bottom left to the top right. A large red question mark is written to the right of the lines.

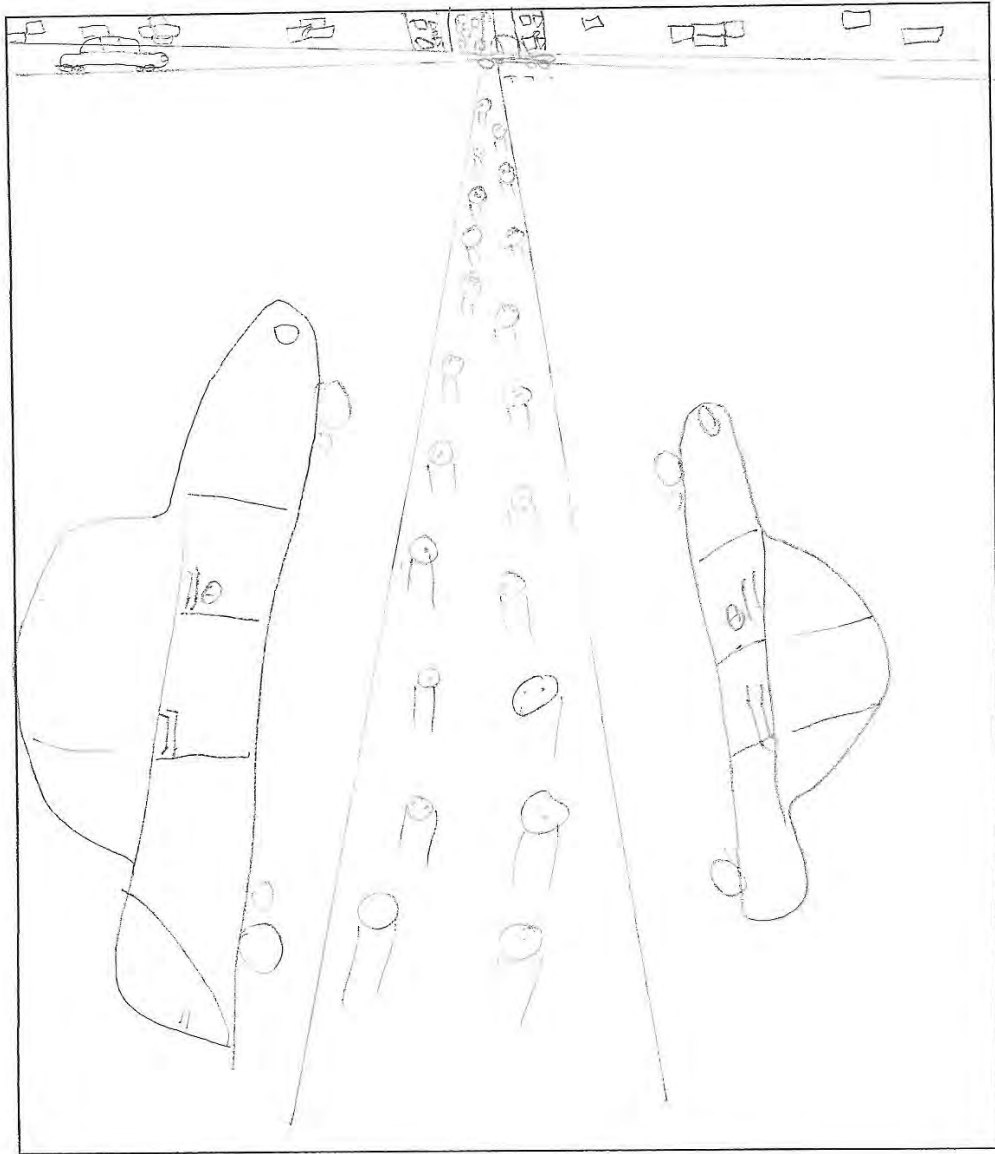
**BEFORE YOU WRITE:**

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



## G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.





## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

He is English

2. How old is he now?

62 years old

3. Does he continue to work?

No he doesn't

4. What was his most important associated act (music group)?

(The Phil Collins Big Band)

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

...But Seriously

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

You'll Be in My Heart

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes he helped a lot to South Africa  
Collins and his wife founded The Little  
Dreams Foundation.



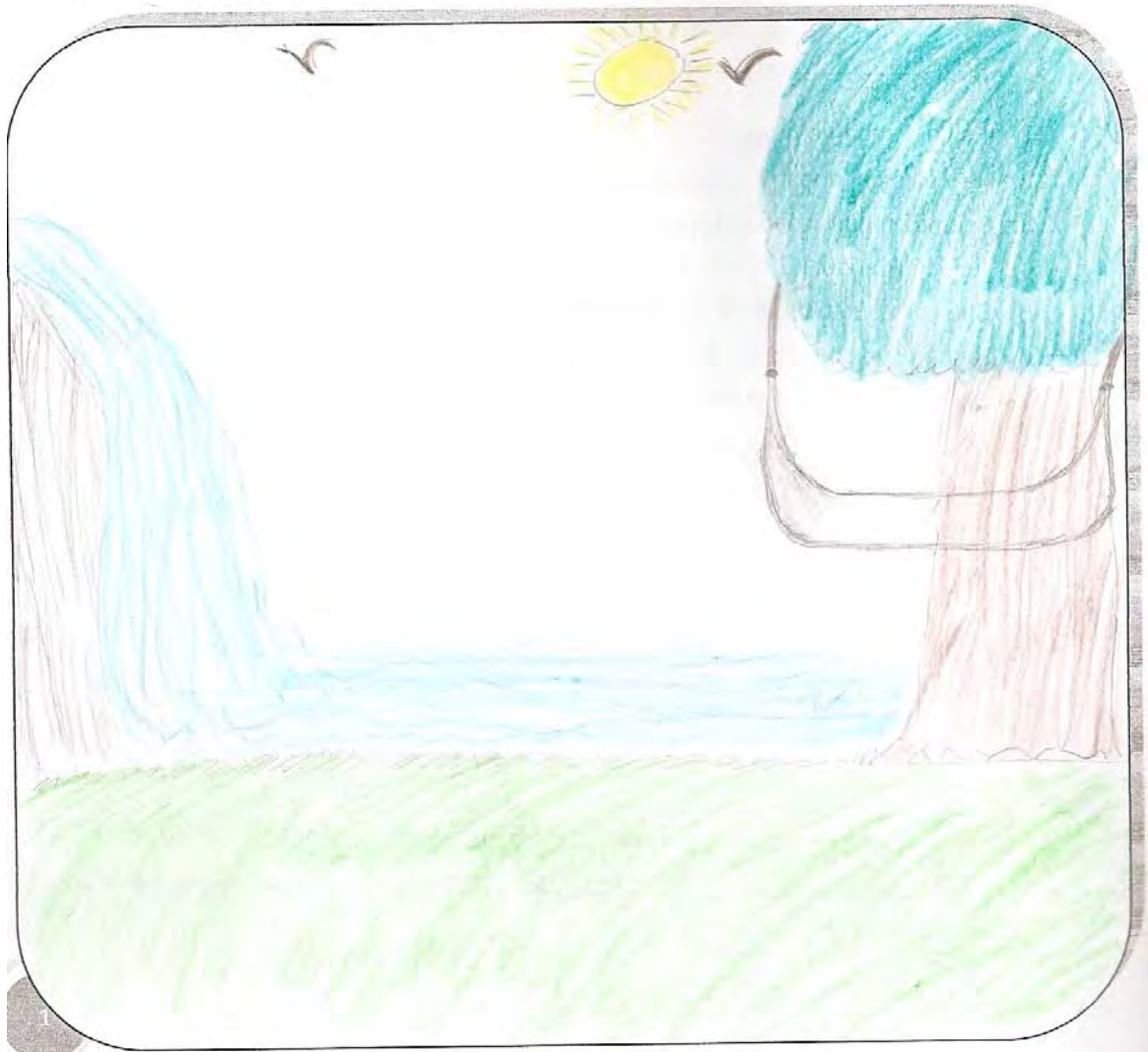
# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Valeria C.R. \_\_\_\_\_  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it sad and monotonous.

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep..... [B]
- 2. He walks on, doesn't look back..... [A]
- 3. Seems embarrassed to be there..... [B]
- 4. Just think about it..... [B]
- 5. She calls out to the man on the street..... [B]
- 6. He can see she's been crying..... [B]
- 7. She can't walk, but she's trying..... [A]
- 8. Oh Lord, there must be something you can say..... [A]

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN    WALK    PRETEND    'S (=IS)    SEEM    HAVE GOT  
CAN'T    LOOK    CALL    DO (NEGATIVE)    START    CROSS

She        out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It    cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He        on,        look back

He        he        hear her

       to whistle as he        the street

       embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it    another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it    another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She        out to the man on the street

He        see she's been crying

She        blisters on the soles of her feet

She        walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

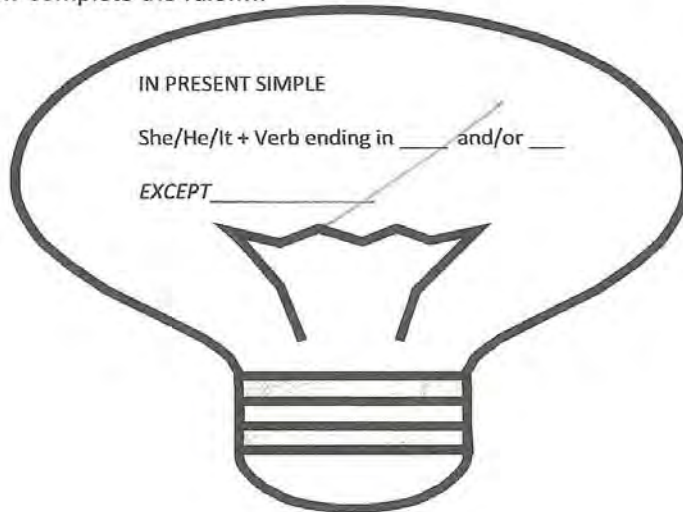
Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

*i Bohyr-fo!*

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.

*1. Believe*



### F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | Yes | No |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | Yes | No |
| 3. Do you help people in need?                     | Yes | No |
| 4. Do you usually see people crying?               | Yes | No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

*Handwritten notes:* 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

*Handwritten notes:* 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

*Handwritten notes:* 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

BEFORE YOU WRITE:

- 1<sup>o</sup> List nouns and verbs you know.
- 2<sup>o</sup> Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3<sup>o</sup> Try to use connectors



### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



### H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

2. How old is he now?

3. Does he continue to work?

4. What was his most important associated act (music group)?

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

1/k

Bule pr/ol



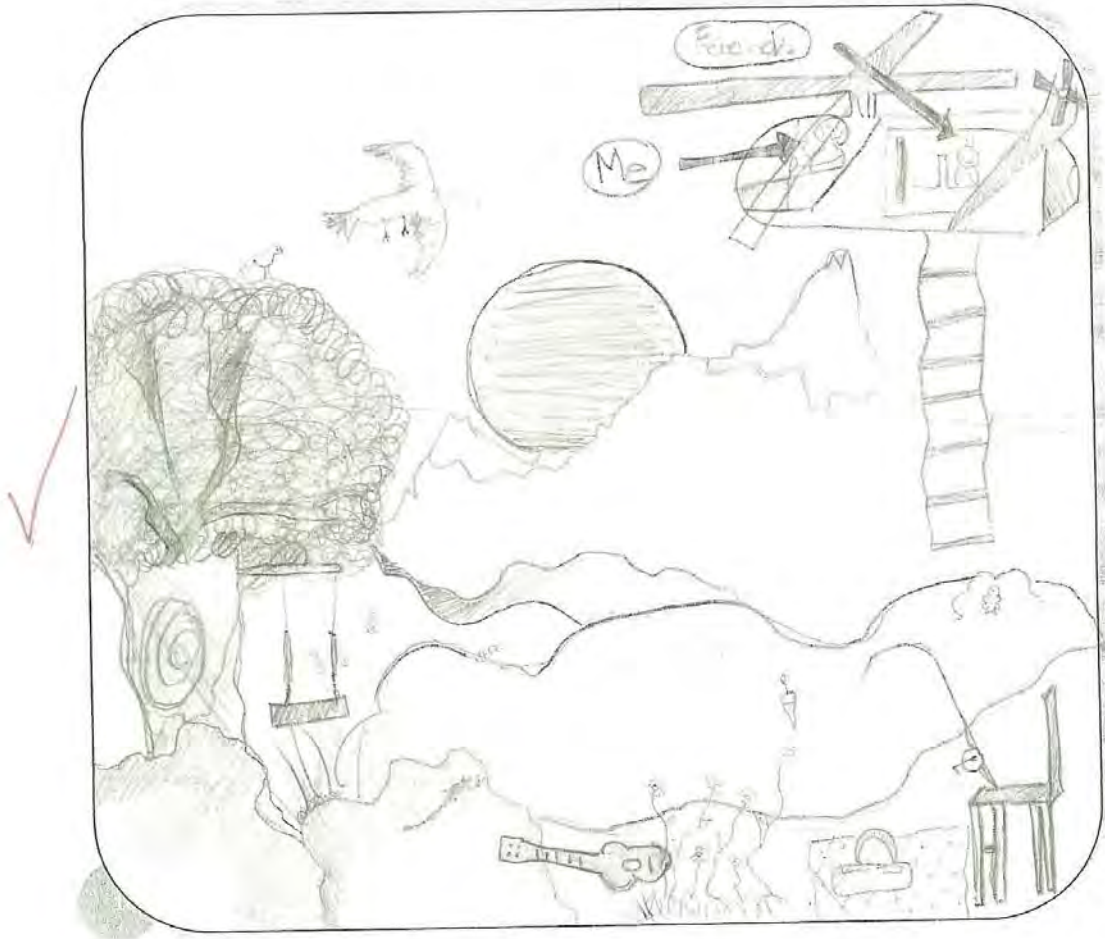
# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Zuid DG  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad... Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

✓ I find it <sup>it</sup> slow but it is very funny.

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
 Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  A
- 2. He walks on, doesn't look back.....  B
- 3. Seems embarrassed to be there.....  B
- 4. Just think about it.....  A
- 5. She calls out to the man on the street.....  A
- 6. He can see she's been crying.....  B
- 7. She can't walk, but she's trying.....  A
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  B

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN <sup>1</sup> WALK PRETEND 'S (=IS) <sup>2</sup> SEEM HAVE GOT  
 CAN'T <sup>3</sup> LOOK CALL <sup>4</sup> DO (NEGATIVE) <sup>5</sup> START CROSS <sup>6</sup>

She        out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It        cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He        on,        look back

He        he        hear her

       to whistle as he        the street

       embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it        another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it        another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She        out to the man on the street

He        see she's been crying

She        blisters on the soles of her feet

She        walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

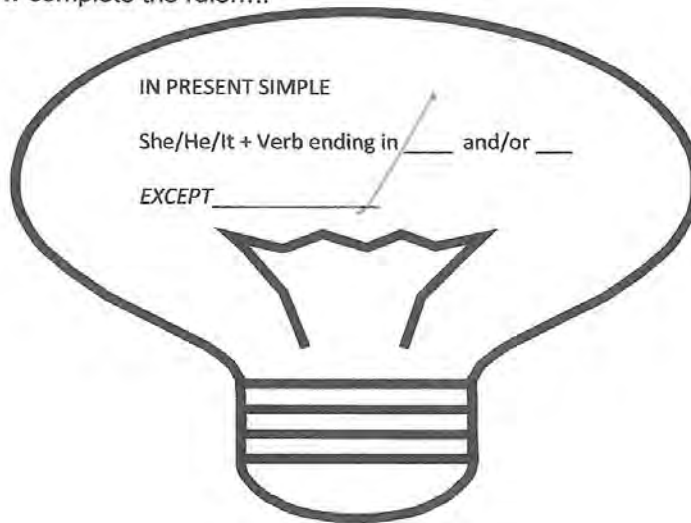
Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

*i Bobsy-fo!*

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



## F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

My best friend had a problem. He can't money, he can't buy the book for the new course. I can help I have books of the last year. I can to lend <sup>and</sup> my books for he can go to the school. ~~Also~~ I can to lend a bag new for put the material. I go to the same school with my friend.

### BEFORE YOU WRITE:

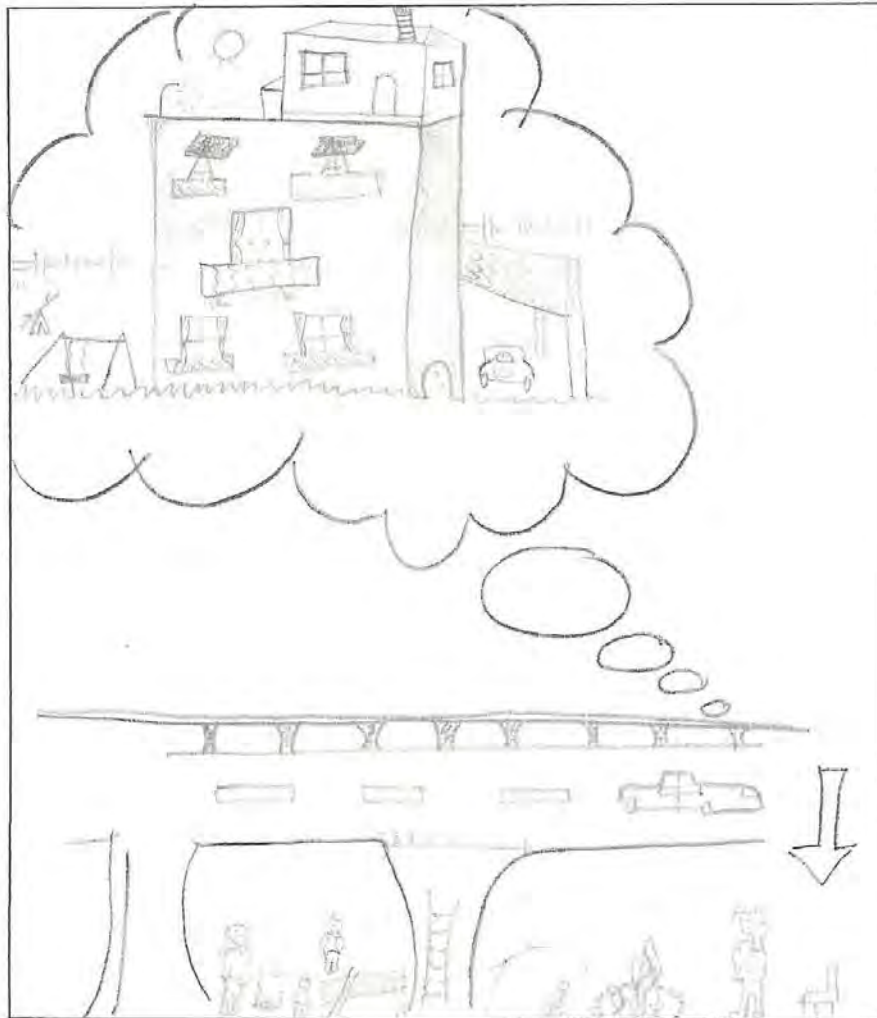
1º List nouns and verbs you know.

2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object

3º Try to use connectors

**G. ACTIVITY 7**

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

• His nationality is United Kingdom

2. How old is he now?

• He's 62 years old.

3. Does he continue to work?

• No, he doesn't.

4. What was his most important associated act (music group)?

• The most important is Genesis

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

• *But Seriously*

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

• It is "you'll be in my heart".

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

• Yes <sup>he</sup> created "The Little Ocean's Foundation".

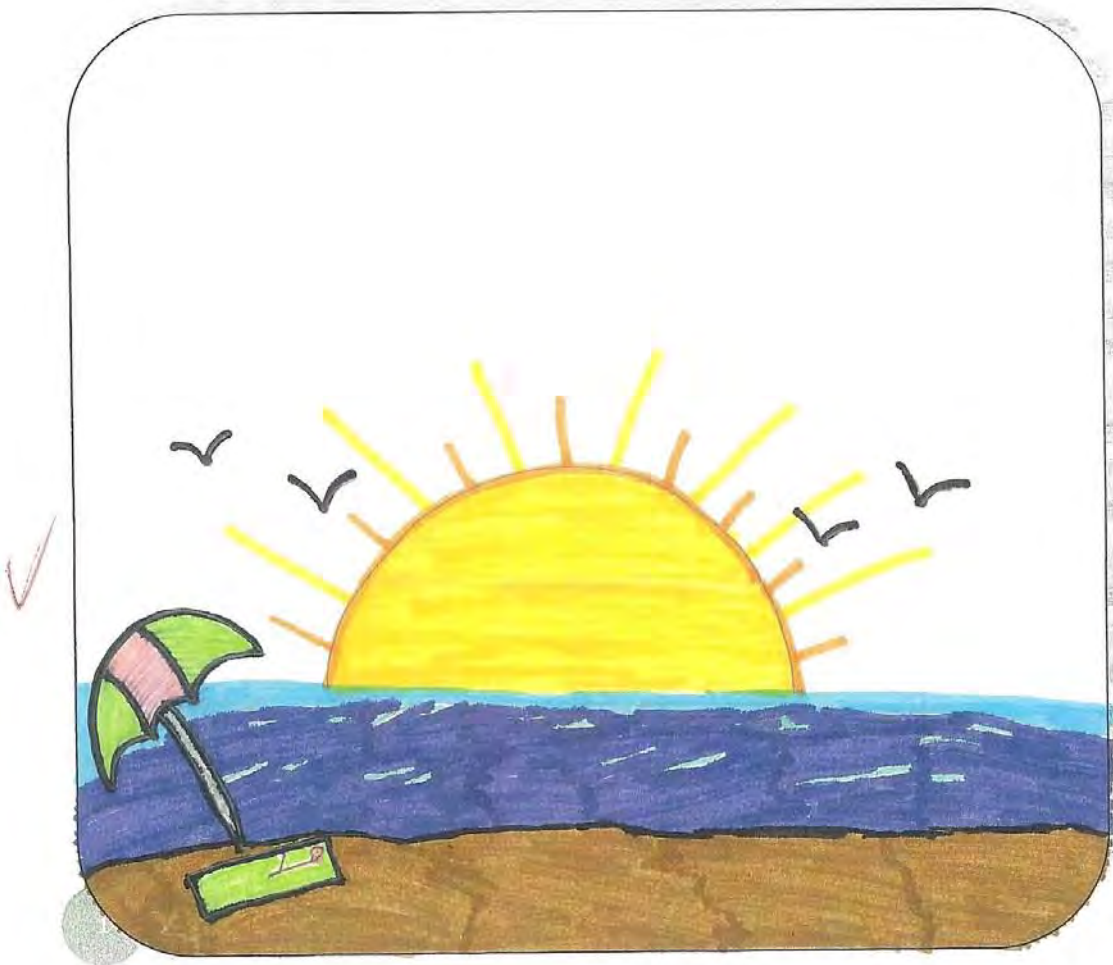
# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Nuria Vanessa H. A  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.





**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

✓ I find the rhythm is monotonous but ask that I am  
happy. I find it positive too  
sad

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

- ✓
1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
  2. He walks on, doesn't look back.....  B
  3. Seems embarrassed to be there.....  B
  4. Just think about it.....  B
  5. She calls out to the man on the street.....  B
  6. He can see she's been crying.....  B
  7. She can't walk, but she's trying.....  B
  8. Oh Lord, there must be something you can say.....  B

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN    WALK    PRETEND    'S (=IS)    SEEM    HAVE GOT  
CAN'T    LOOK    CALL    DO (NEGATIVE)    START    CROSS

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's s cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He ~~walks~~ walks, ~~doesn't~~ doesn't look back

He can't hear her

starts to whistle as he goes the street

seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's s another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's s another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She can't blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

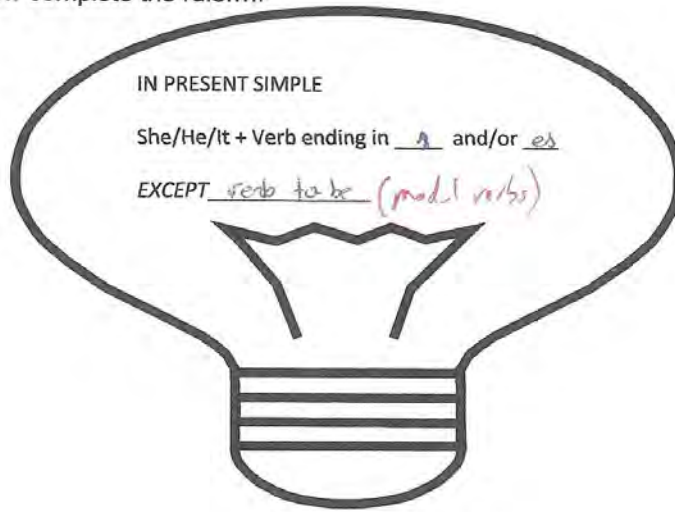
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



#### E. ACTIVITY 5

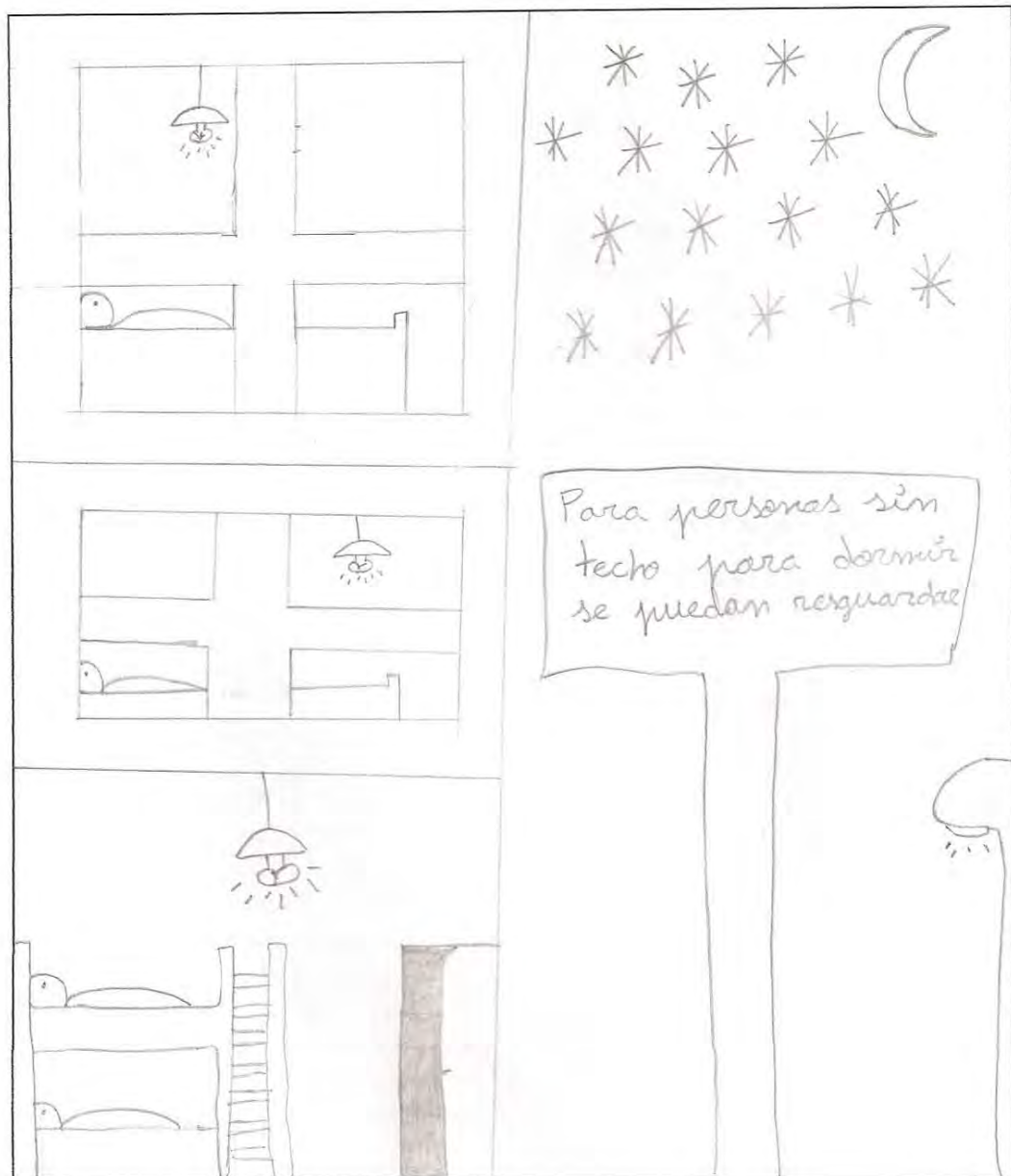
What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.





### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

His nationality is Reino Unido.

2. How old is he now?

He is 63 years old.

3. Does he continue to work?

Yes, he continues to work but he doesn't work in <sup>the</sup> musical world, business.

4. What was his most important associated act (music group)?

His most important associated act was with Genesis.

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

*Another Day in Paradise* belongs to album But Seriously.

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden

Globe Award?

He was awarded with an Academy and Golden Globe Award was with single *You'll Be in My Heart*.

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he collaborates with charitable causes for example, he collaborated a concert with different musical artists to get veraguinas for teens with cancer.

?

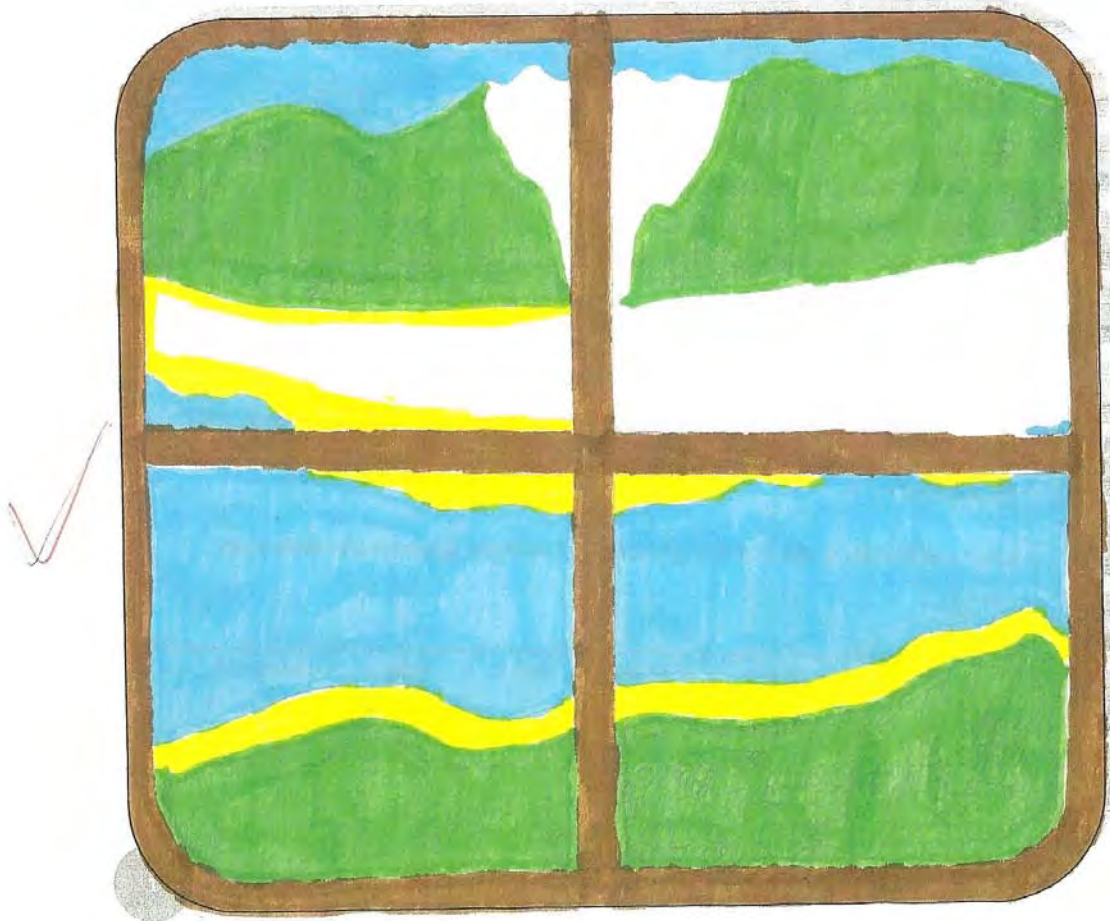
# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Javier HR  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

✓ I find it sad, a little sad, but not happy.

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"

Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
- 2. He walks on, doesn't look back.....  A
- 3. Seems embarrassed to be there.....  A
- 4. Just think about it.....  A
- 5. She calls out to the man on the street.....  B
- 6. He can see she's been crying.....  B
- 7. She can't walk, but she's trying.....  B
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN    WALK    PRETEND    'S (=IS)    SEEM    HAVE GOT  
CAN'T    LOOK    CALL    DO (NEGATIVE)    START    CROSS

Good



She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, doesn't look back

He pretends he can't hear her

starts to whistle as he walks the street

Seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise.

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can't see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

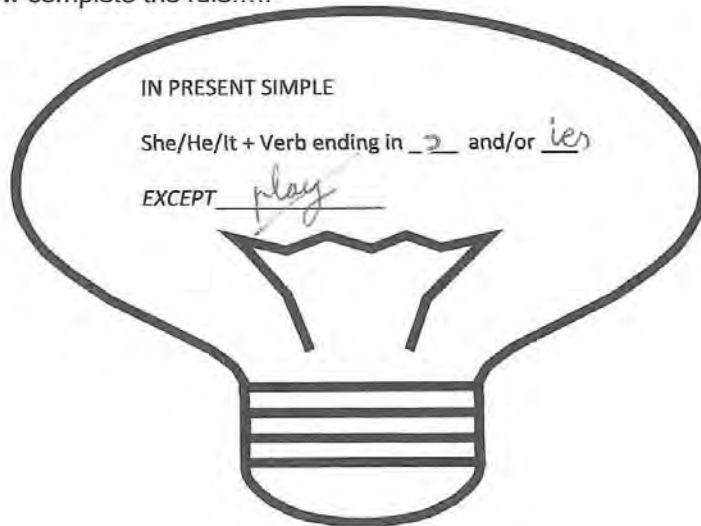
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



**F. ACTIVITY 6**

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

*I have got a friend <sup>who</sup> that he is very sad, because his family ~~are~~ little money. His parents are on the sale and he can't go to the school. Some people give a small tip. They live in a friend's (house) because they haven't got (enough) money to live in a home. They also try to go to Spain to live with the family, but they can't because they don't have enough money. One day, my family take money so that they can go to Spain.*

*Good*

*¡Buen trabajo!*

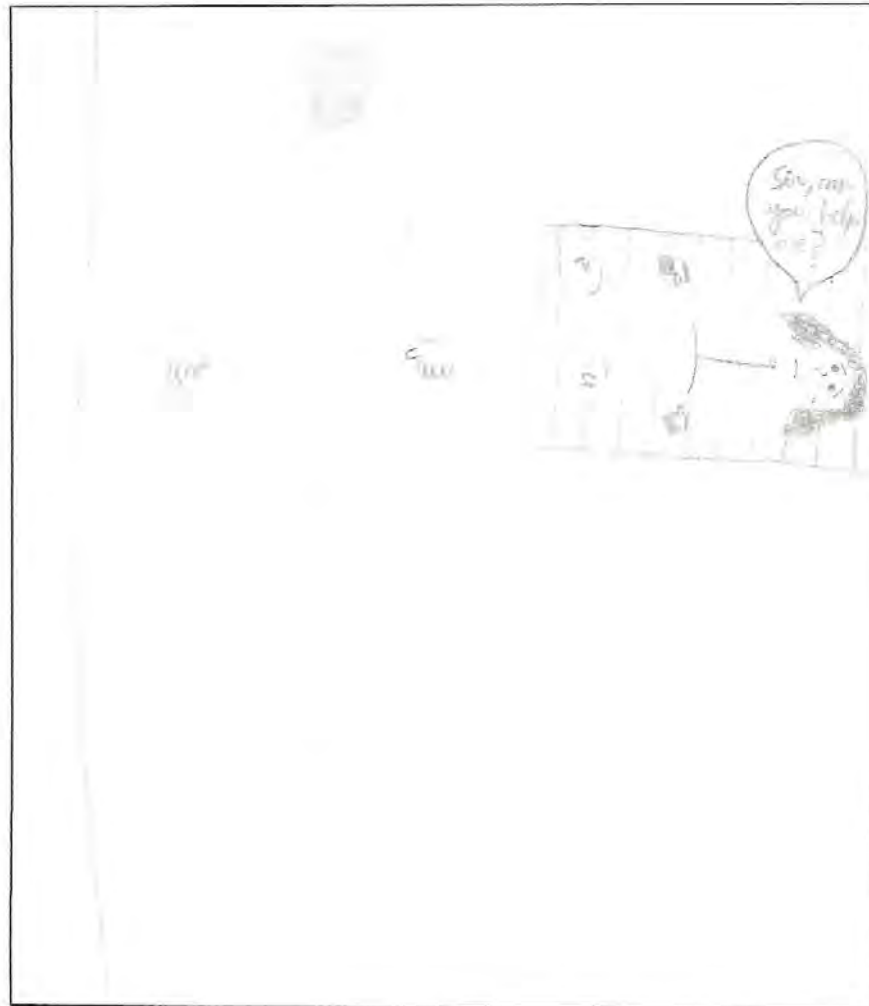
**BEFORE YOU WRITE:**

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

He is English.

2. How old is he now?

62 years old.

3. Does he continue to work?

No, he doesn't.

4. What was his most important associated act (music group)?

The Phil Collins Big Band / Groove

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

...But Seriously.

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

You'll Be in My Heart.

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he helped a lot to South Africa. Collins and his wife founded the Little Dreams Foundation.

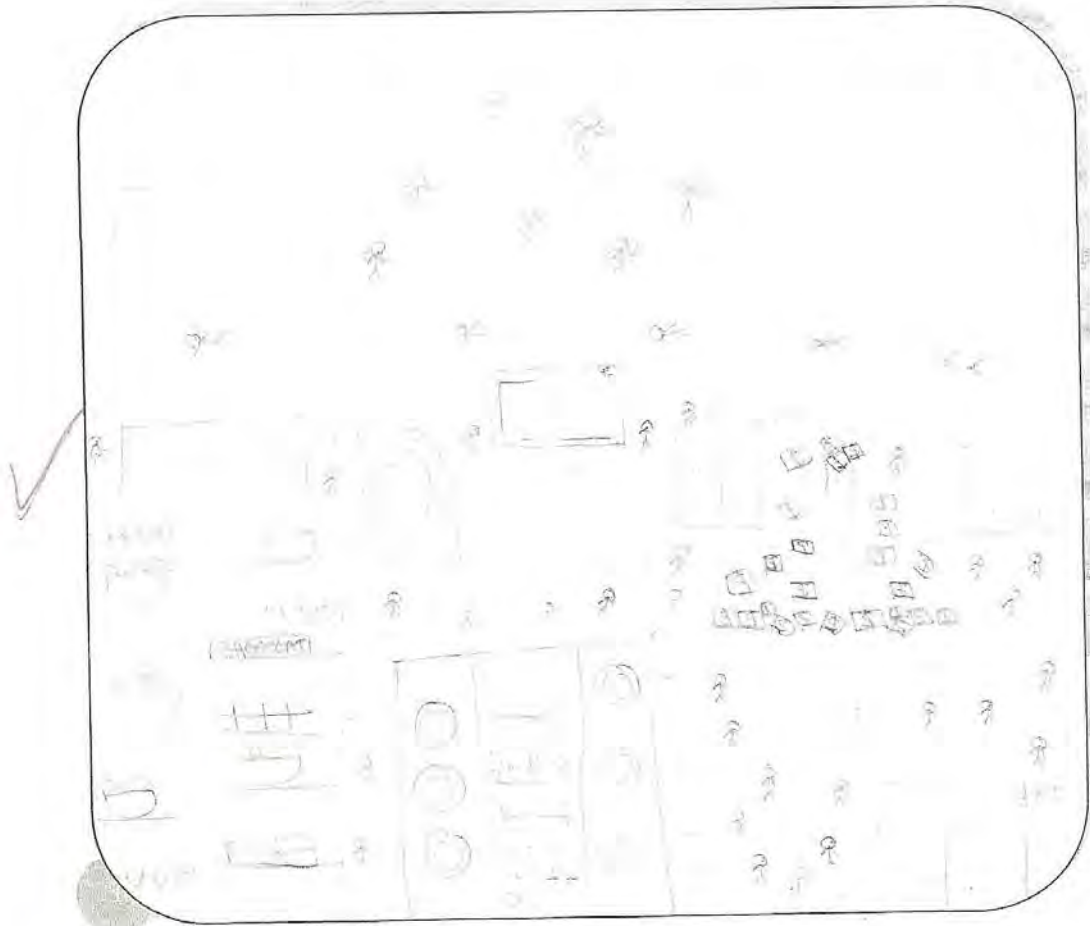
# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Atara M.F.  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



### B. ACTIVITY 2

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad... Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with **I find it + (adjective)**. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

✓ I find it sad because the boy sings like a sad boy.  
I think that the rhythm is cheerful.

### C. ACTIVITY 3

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

- ✓
1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
  2. He walks on, doesn't look back.....  A
  3. Seems embarrassed to be there.....  B
  4. Just think about it.....  B
  5. She calls out to the man on the street.....  B
  6. He can see she's been crying.....  B
  7. She can't walk, but she's trying.....  A
  8. Oh Lord, there must be something you can say.....  B

### D. ACTIVITY 4

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

✓

CAN	WALK	PRETEND	'S (=IS)	SEEM	HAVE GOT
CAN'T	LOOK	CALL	DO (NEGATIVE)	START	CROSS

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, doesn't look back

He pretends he can't hear her

starts to whistle as he crosses the street

seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

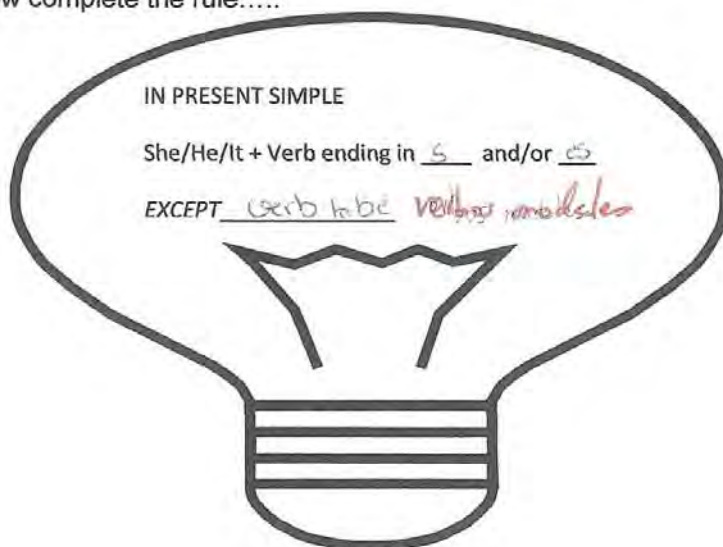
Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)



Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



### F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                          |
|--|--------------------------------------|--------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | Yes                                  | <input type="radio"/> No |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | Yes                                  | <input type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| 4. Do you usually see people crying?               | Yes                                  | <input type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

My friend hasn't got money, and he can't buy the books for the high school, because he can't study and he feels embarrassment. One of the solutions can be that all the people of the class go to a street market for books by his books and other solution can be that this boy goes to the secretary of the high school and tell his problem to the director. Maybe with this two solutions, he can buy his books and go back to the high school with all of the class.

#### BEFORE YOU WRITE:

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors

### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

His nationality is England  
British

2. How old is he now?

He is 62 years old.

3. Does he continue to work?

No, he finished in 2011.  
he doesn't

4. What was his most important associated act (music group)?

His most important associated <sup>act</sup> was Genesis.

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

It belongs to 'But Seriously' in 1989.

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden

Globe Award?

With 'You'll be in my heart'. This song was in Tartan's film.

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he helped a lot to South Africa.

Collins and his wife founded the Little Dreams Foundation.

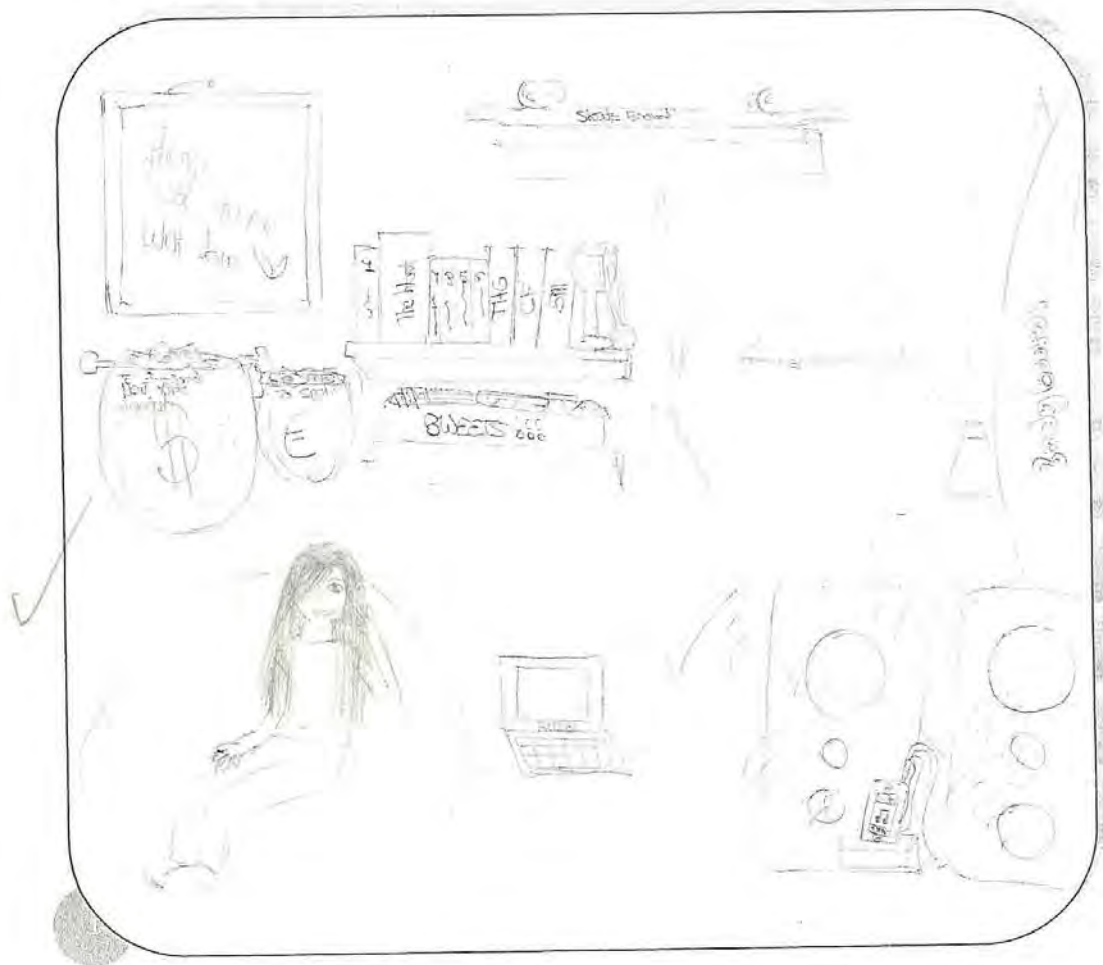
# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Dawson de la Courbet H.A.  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad... Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with **I find it + (adjective)**. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

*I find it good. The song's got rhythm and that's do it more cheerful.  
It's a song that I'll listen other time because it isn't bad or boring.*

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"

Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
- 2. He walks on, doesn't look back.....  A
- 3. Seems embarrassed to be there.....  B
- 4. Just think about it.....  B
- 5. She calls out to the man on the street.....  B
- 6. He can see she's been crying.....  B
- 7. She can't walk, but she's trying.....  A
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  B

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN    WALK    PRETEND    'S (=IS)    SEEM    HAVE GOT

CAN'T    LOOK    CALL    DO (NEGATIVE)    START    CROSS

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's so cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, doesn't look back

He pretends he can't hear her

Starts to whistle as he crosses the street

Seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's so another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's so another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She got blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....

IN PRESENT SIMPLE

She/He/It + Verb ending in s and/or es

EXCEPT be, have, do, and go (mod-l verbs)

*Boljfr!*

### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



H	P	R	E	T	E	N	D
S	O	P	R	I	T	E	G
L	O	M	D	T	R	A	O
E	R	T	E	C	A	R	D
P	E	U	L	L	A	Y	M
B	L	I	S	T	E	R	S
C	A	L	L	T	S	S	W
P	L	A	C	E	T	I	S



**F. ACTIVITY 6**

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- 1. Have you ever found a person asking for help?       Yes       No
- 2. Do you know people who find somewhere to sleep?       Yes       No
- 3. Do you help people in need?       Yes       No
- 4. Do you usually see people crying?       Yes       No

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

*Los padres de Diana le hablan algo sobre sus problemas. Sus  
padres le dicen que han perdido su trabajo y no tienen dinero para pagar la renta  
y el alquiler por la escuela. She's so sad... because she always  
has to go to school and learn and then go to the university to study  
and work to get money and and (with this) she will can help her  
parents. That's her dream. So, whenever possible in this help her  
and her family with some money for what they can buy food and  
can see Diana at the school. It's her job for now. She's trying  
for them too and for her mother and father. She's not all the  
of the money of her parents. workers. Diana's keeping trying  
for a good cause and these things make her better.*

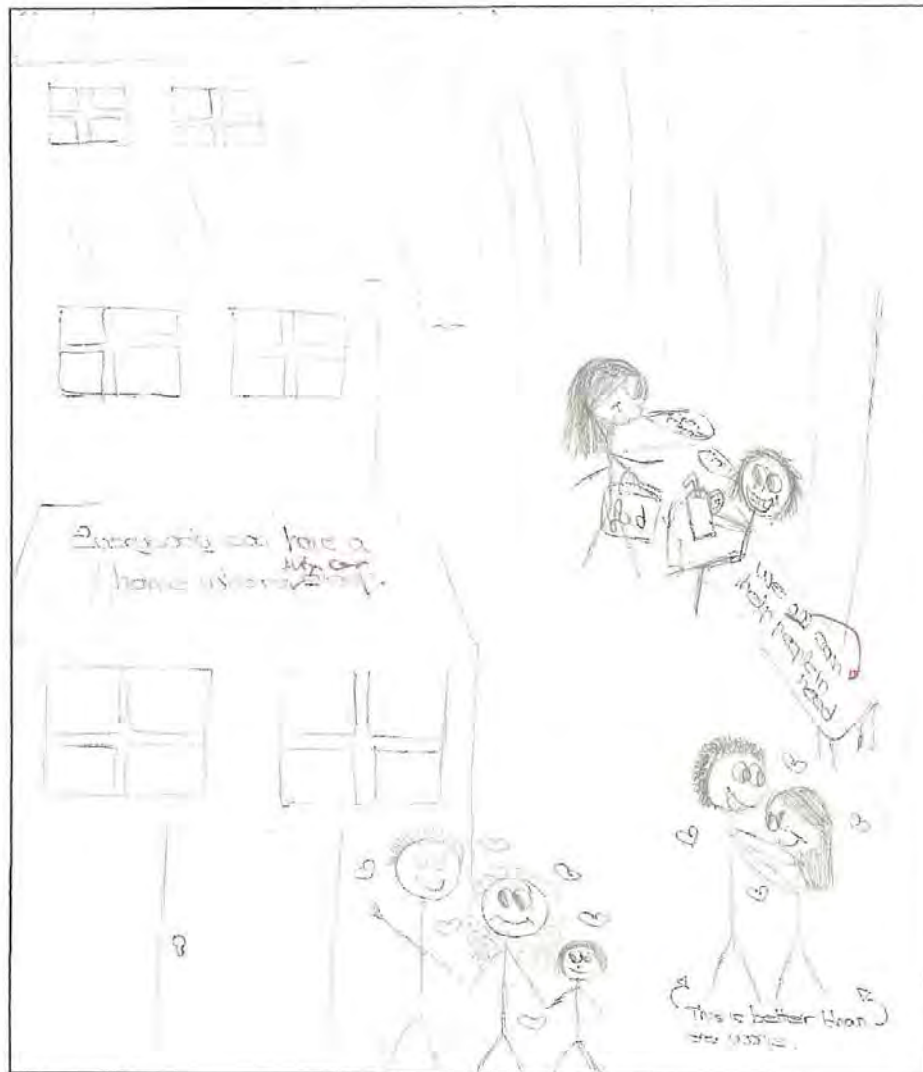
*¡Basta!*

**BEFORE YOU WRITE:**

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors

### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

He is from Hounslow (Middlesex, now London), England.

2. How old is he now?

He is 62 years old.

3. Does he continue to work?

No, he doesn't.

4. What was his most important associated act (music group)?

His most important associated act was Genesis.

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

*Another Day in Paradise* belongs to "But Seriously".

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden

Globe Award?

He was awarded for his single "Two Hearts" and "You'll Be in My Heart".

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, Collins created the Little Dreams Foundation.



# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Alejandro M.G.

(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the song, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with **I find it + (adjective)**. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it <sup>and</sup> positive, ~~not~~ happy. The rhythm is ~~cheerful~~ monotonous.  
I find it depressing.

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
 Category B: "It makes me feel sad"

1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
2. He walks on, doesn't look back.....  A
3. Seems embarrassed to be there.....  B
4. Just think about it.....  A
5. She calls out to the man on the street.....  B A
6. He can see she's been crying.....  BA
7. She can't walk, but she's trying.....  BA
8. Oh Lord, there must be something you can say.....  B

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN    WALK    PRETEND    'S (=IS)    SEEM    HAVE GOT  
 CAN'T    LOOK    CALL    DO (NEGATIVE)    START    CROSS

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It 's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He winks on, doesn't look back

He pretends he can't hear her

to whistle as he crosses the street

Seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it 's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it 's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can't see she's been crying

She 's got blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

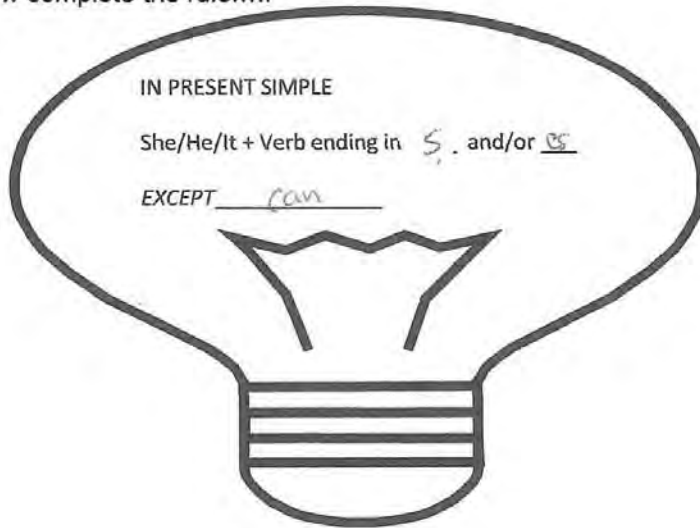
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



**F. ACTIVITY 6**

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

I know a <sup>story</sup> ~~man~~ ~~brother~~ who says to me <sup>story</sup> this ~~history~~ ~~when it happened~~ to his brother. The brother ~~there~~ ~~hadn't~~ ~~found~~ any food to ~~eat~~ put. The brother says to me the ~~history~~ ~~he~~ ~~was~~ all of age and his ~~father's~~ ~~parents~~ haven't ~~put~~ ~~out~~ money to ~~pay~~ ~~for~~ the food for his small brother. The big brother started to plant food in their ~~mother's~~ ~~orchard~~ and vegetable garden. The big brother can ~~enough~~ ~~food~~ to ~~his~~ ~~brother~~ and ~~finished~~ the hungry of his brother.  
end

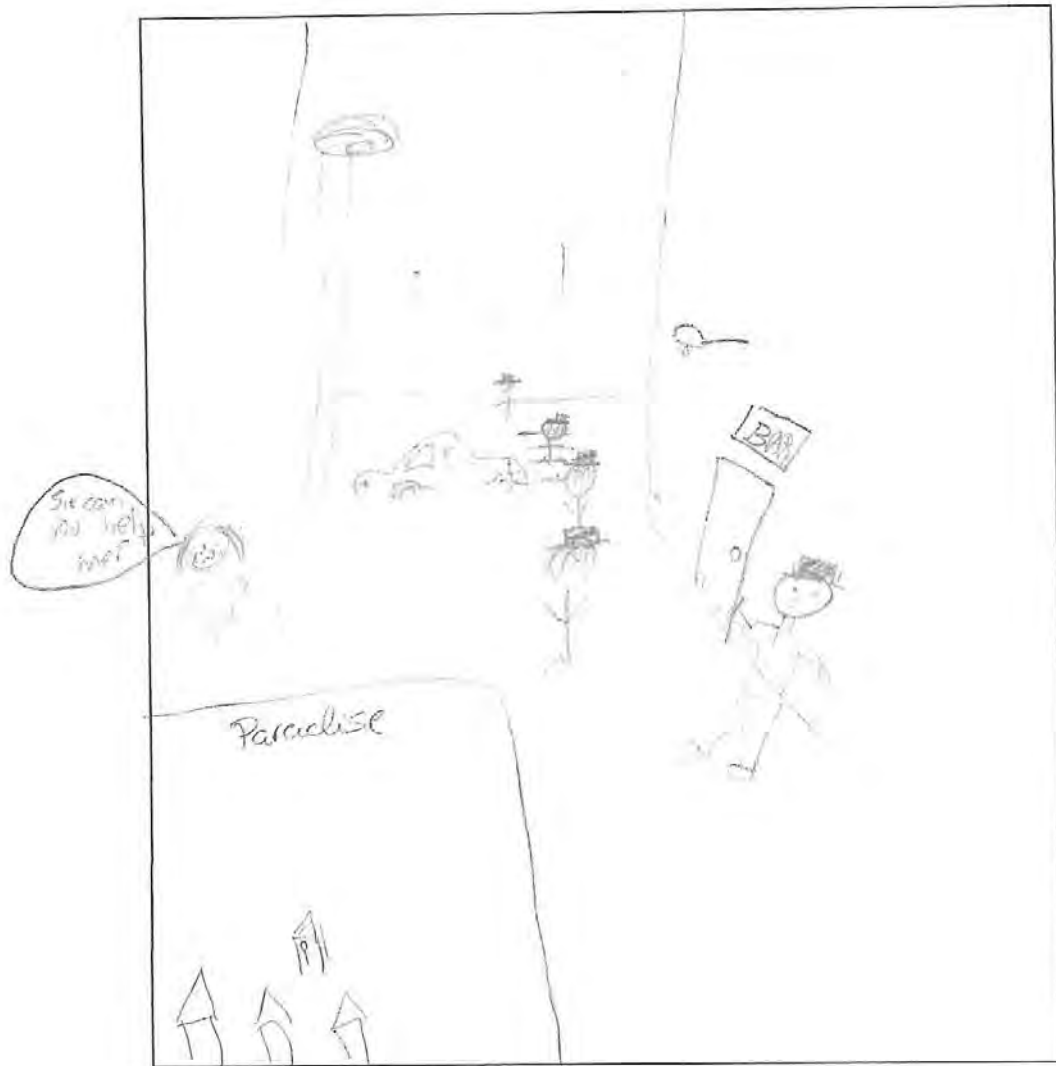
**BEFORE YOU WRITE:**

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

He is from United Kingdom  
the

2. How old is he now?

Phil Collins has got 62 years.  
is

3. Does he continue to work?

No he doesn't. He finished in 2011

4. What was his most important associated act (music group)?

Genesis

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

But seriously

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden  
Globe Award?

For "I'll Be in My Heart"

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he does. Collins created the Little Dreams Foundation



# TASK

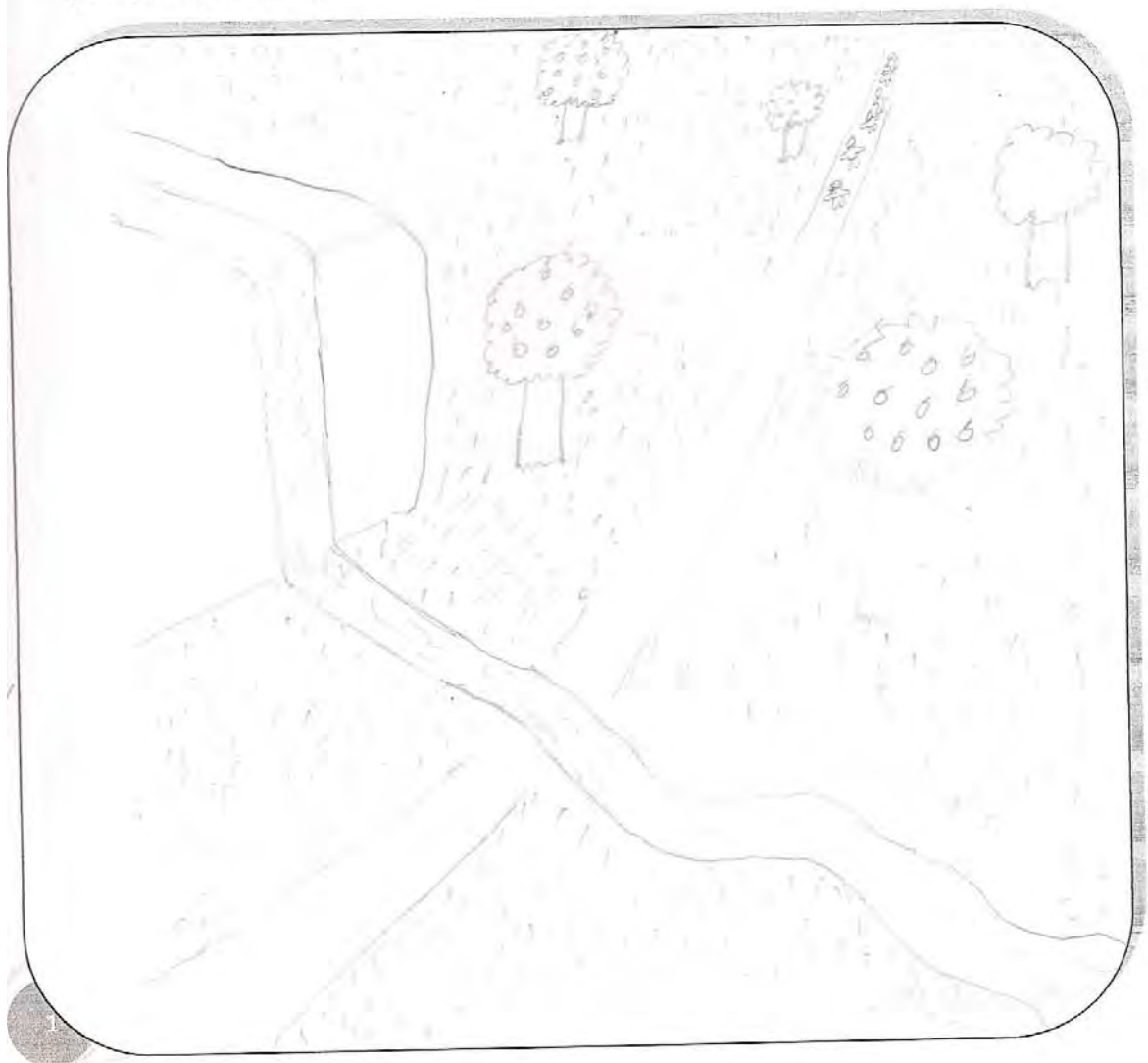
## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Tamara M. H.

(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

*I find it ~~happy and sad~~ <sup>and happy</sup> and the rhythm is cheerful. ?*

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
 Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
- 2. He walks on, doesn't look back.....  A
- 3. Seems embarrassed to be there.....  B
- 4. Just think about it.....  A
- 5. She calls out to the man on the street.....  B
- 6. He can see she's been crying.....  B
- 7. She can't walk, but she's trying.....  A
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  B

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN    WALK    PRETEND    'S (=IS)    SEEM    HAVE GOT  
 CAN'T    LOOK    CALL    DO (NEGATIVE)    START    CROSS

She ~~calls~~ out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He ~~walks~~ on, ~~doesn't~~ look back

He ~~pretends~~ he ~~can't~~ hear her

~~tries~~ to whistle as he ~~walks~~ the street

~~feels~~ embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She ~~calls~~ out to the man on the street

He ~~can~~ see she's been crying

She ~~has~~ blisters on the soles of her feet

She ~~can't~~ walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

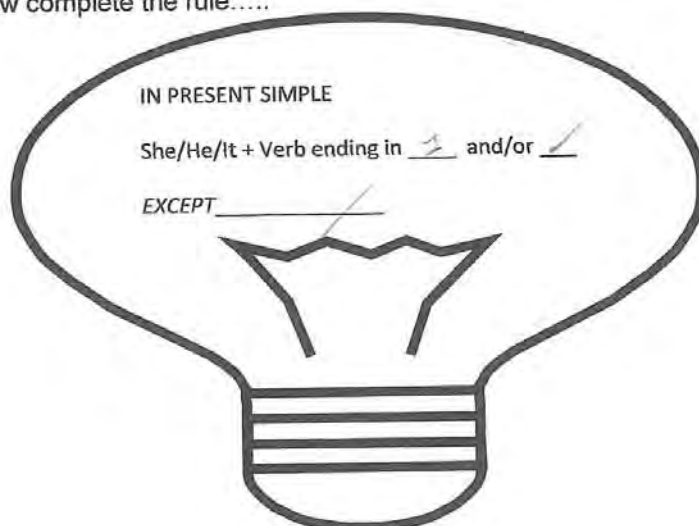
Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

*i Bologno!*

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.

*Handwritten note:* 1. Pretend!



### F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | Yes | No |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | Yes | No |
| 3. Do you help people in need?                     | Yes | No |
| 4. Do you usually see people crying?               | Yes | No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

*My friend is in need for money and I want  
to help him of this way I help to some way  
and I know*

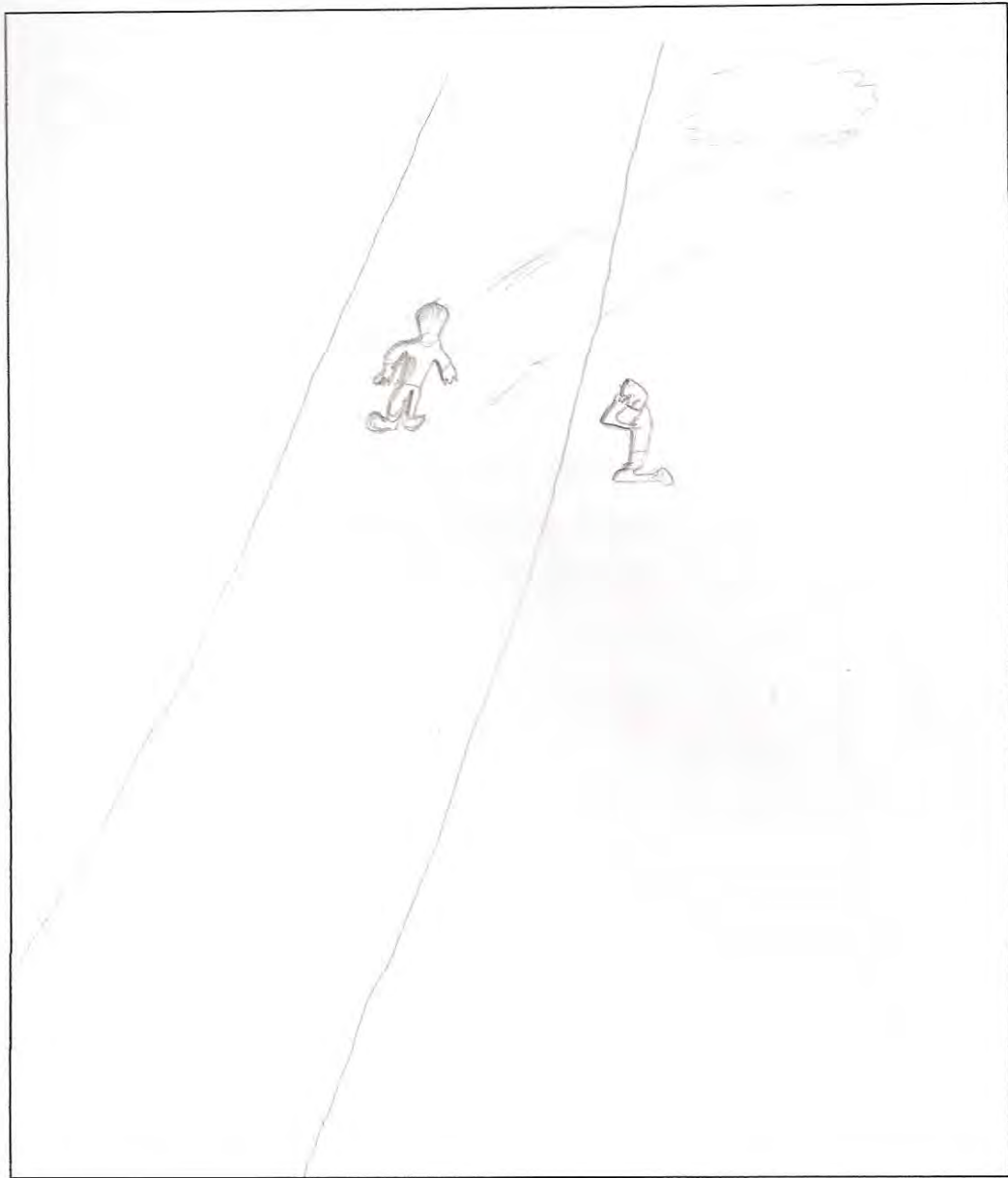
*Helpful!*

**BEFORE YOU WRITE:**

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors

### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.





### H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

He's ~~English~~ British

2. How old is he now?

62 years

3. Does he continue to work?

No, he does.

4. What was his most important associated act (music group)?

The Genesis

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

*...No longer at the controls*

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden

Globe Award?

*For the single "You'll be in my heart", that had  
against all odds*

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

*In the century since the abolition of slavery, the  
education of poor children, children with learning  
difficulties and people living in poverty around the  
world is a major cause. He has supported the  
Prince of Wales, St. Francis House, a refuge  
and shelter, Tony Foundation, and other  
Worldwide for Peace.*

*! Boligrafo!*

# TASK

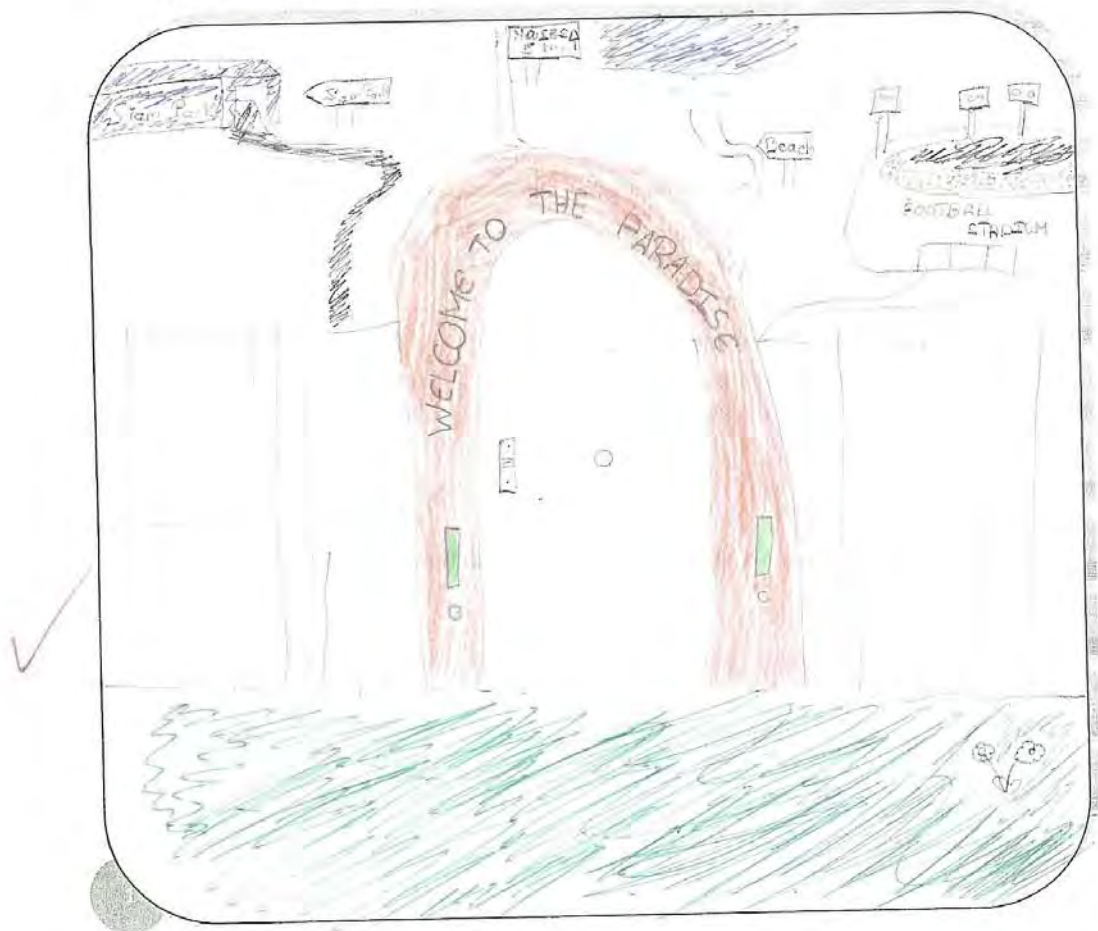
## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Pablo PSJ

(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the song, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



### B. ACTIVITY 2

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with **I find it + (adjective)**. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I think that the song is positive and happy, and I think that the rhythm is cheerful.



### C. ACTIVITY 3

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
2. He walks on, doesn't look back.....  A
3. Seems embarrassed to be there.....  B
4. Just think about it.....  A
5. She calls out to the man on the street.....  B
6. He can see she's been crying.....  B
7. She can't walk, but she's trying.....  A
8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A



### D. ACTIVITY 4

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

~~CAN~~    ~~WALK~~    ~~PRETEND~~    ~~'S (=IS)~~    ~~SEEM~~    ~~HAVE GOT~~  
~~CAN'T~~    ~~LOOK~~    ~~CALL~~    ~~DO (NEGATIVE)~~    ~~START~~    ~~CROSS~~



She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, doesn't look back

He pretends he can hear her

to whistle as he crosses the street

Seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

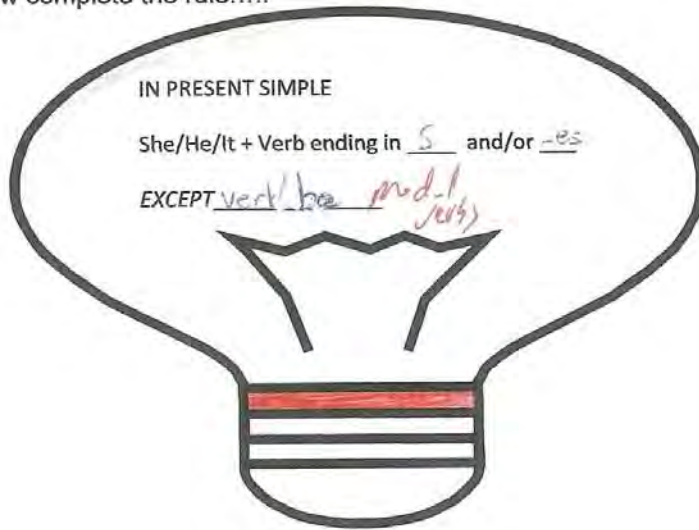
Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)



Now complete the rule.....



#### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



**F. ACTIVITY 6**

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | Yes                                  | <input checked="" type="radio"/> No |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input checked="" type="radio"/> Yes | No                                  |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | No                                  |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input checked="" type="radio"/> Yes | No                                  |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

*parents*  
 I have a friend called Joss and he has a problem.  
 His ~~father~~ haven't got a house because they can't pay it.  
 I have some solutions for his problem.  
 First, I think that the bank has got to give a credit but ~~there's~~ *for* his ~~parents~~ *parents* haven't got money. Other solution is that his parents and he go to a residence. The last solution is that his parents search a work to take money ~~and~~ *earn* go to a house. *and*

✓

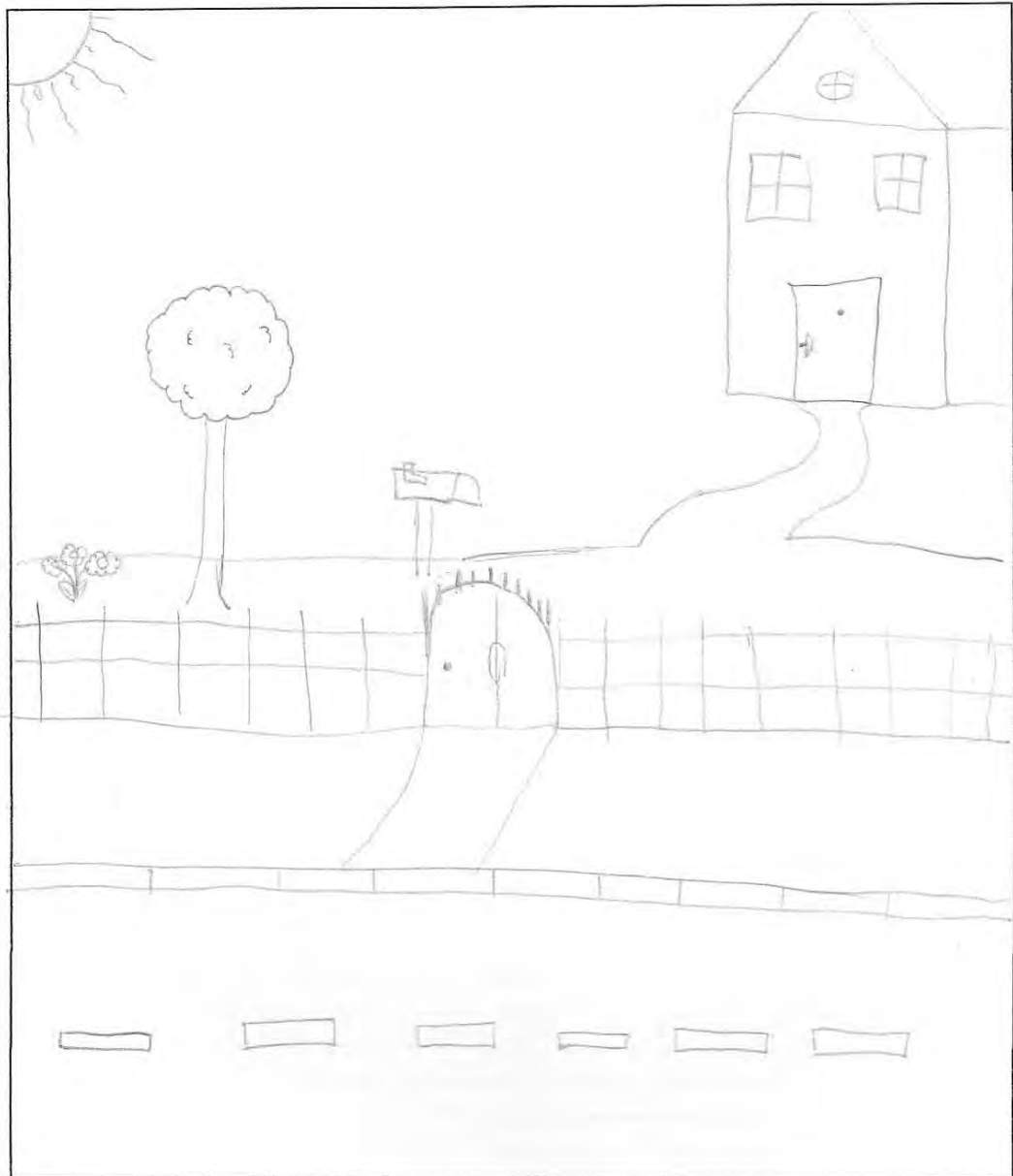
**BEFORE YOU WRITE:**

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



## G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

He's from UK

2. How old is he now?

He's 68 years old

3. Does he continue to work?

Yes, he does

4. What was his most important associated act (music group)?

The most important group was Genesis

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

In the album called "...But Seriously"

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

Whistle "You will be my heart"

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he does. In "Little Dreams Foundation"





# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Diago RB

(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with **I find it + (adjective)**. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it positive, happy and the rhythm is monotonous. I find it to be an old song and very to a little boring.

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"

Category B: "It makes me feel sad"

1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
2. He walks on, doesn't look back.....  A
3. Seems embarrassed to be there.....  B
4. Just think about it.....  A
5. She calls out to the man on the street.....  A
6. He can see she's been crying.....  B
7. She can't walk, but she's trying.....  B
8. Oh Lord, there must be something you can say.....  B

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN ✓ WALK ✓ PRETEND ✓ 'S (=IS) SEEM ✓ HAVE GOT

CAN'T ✓ LOOK CALL ✓ DO (NEGATIVE) START ✓ CROSS ✓

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's so cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, ~~but~~ look back

He ~~pretends~~ he can hear her

~~to~~ whistle as he crosses the street

~~is~~ embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it is another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it is another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

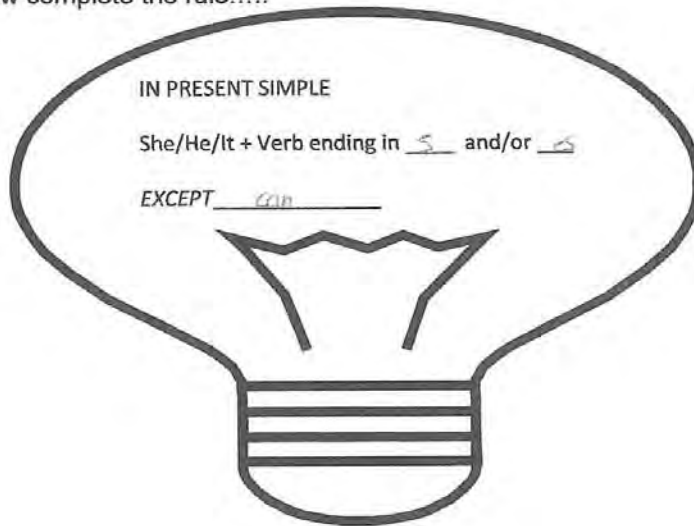
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



Blisters → Ampicils



## F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

I know a <sup>story</sup> history about my friend Alejandro Hernández, he is very intelligent, but his family haven't got money to ~~pay~~ <sup>buy</sup> the books for school. One day his father decides to go to search work. When he was <sup>for</sup> one year searching work, the Alejandro's mother decides to go to search work too. Finally his father finds a work as <sup>in</sup> police when they had some money they were happy.

### BEFORE YOU WRITE:

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

He is from the U.K

2. How old is he now?

He is 62 years old

3. Does he continue to work?

No, he doesn't. He finished in 2011 because he decided to retire

4. What was his most important associated act (music group)?

"Genesis"

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

But seriously

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

For "You'll Be on my Heart"

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes; he does. He created the "Little Dream" foundation.

# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: M<sup>rs</sup> Sabine R.G  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.





**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it sad, positive, monotonous

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
- 2. He walks on, doesn't look back.....  A
- 3. Seems embarrassed to be there.....  B
- 4. Just think about it.....  B
- 5. She calls out to the man on the street.....  A
- 6. He can see she's been crying.....  B
- 7. She can't walk, but she's trying.....  B
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A

*1. B, 2. A, 3. B, 4. B, 5. A, 6. B, 7. B, 8. A*

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN    WALK    PRETEND    'S (=IS)    SEEM    HAVE GOT  
CAN'T    LOOK    CALL    DO (NEGATIVE)    START    CROSS

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, doesn't look back

He pretends he can hear her

tries to whistle as he crosses the street

feels embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

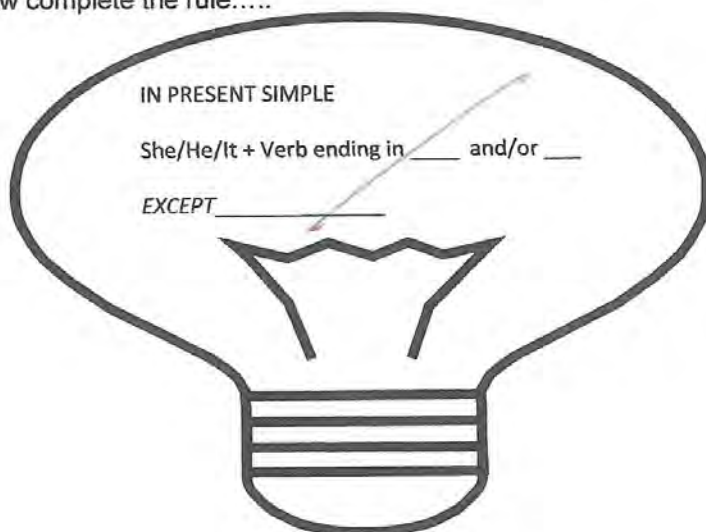
Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

*! Baha! !*

Now complete the rule.....



#### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



### F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

IF some friend of mine he needed my help, I would  
come to her and ~~stay~~ <sup>ask</sup> (what's wrong) and helped  
her as I could, trying to make her feel good  
and give her some tips to fix it or just try  
to pass it my best and always be at your side.  
*for*

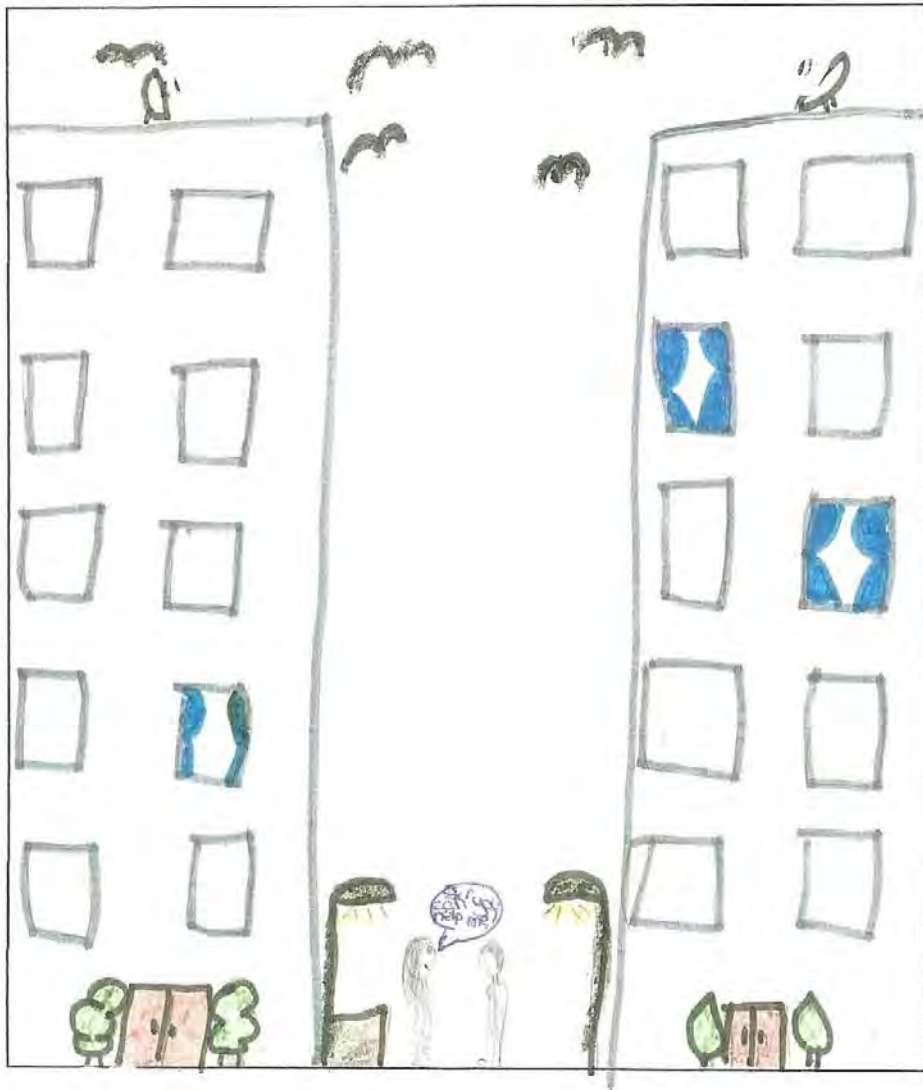
#### BEFORE YOU WRITE:

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

He's British

2. How old is he now?

He's 62 years old

3. Does he continue to work?

Yes, he does

4. What was his most important associated act (music group)?

It was Genesis

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

It belongs to the album "But Seriously"

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

For You'll Be In My Heart

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he created the foundation Little Dreams



# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Yeiro R.R

(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it's happy, positive and rhythm monotonous.

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
- 2. He walks on, doesn't look back.....  A
- 3. Seems embarrassed to be there.....  B
- 4. Just think about it.....  A
- 5. She calls out to the man on the street.....  A
- 6. He can see she's been crying.....  B
- 7. She can't walk, but she's trying.....  B
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN	WALK	PRETEND	'S (=IS)	SEEM	HAVE GOT
CAN'T	LOOK	CALL	DO (NEGATIVE)	START	CROSS



She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It 's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me"?

He walks on, doesn't look back

He pretends he can hear her

looks to whistle as he crosses the street

seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it 's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it 's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

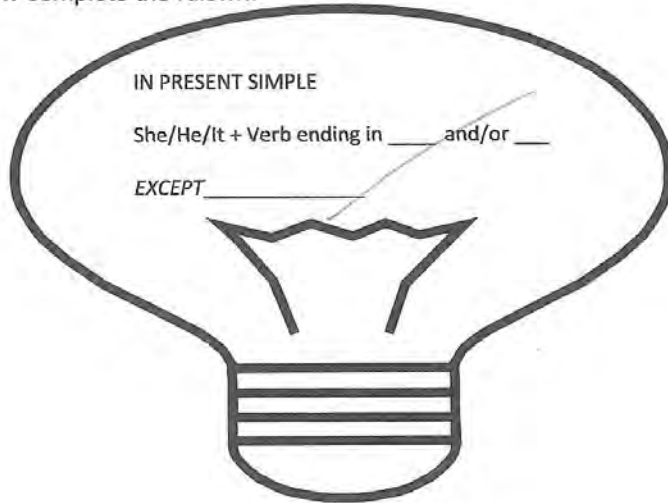
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



#### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



### F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

Lined writing area for the composition. A diagonal line is drawn across the lines, and a question mark is written to the right.

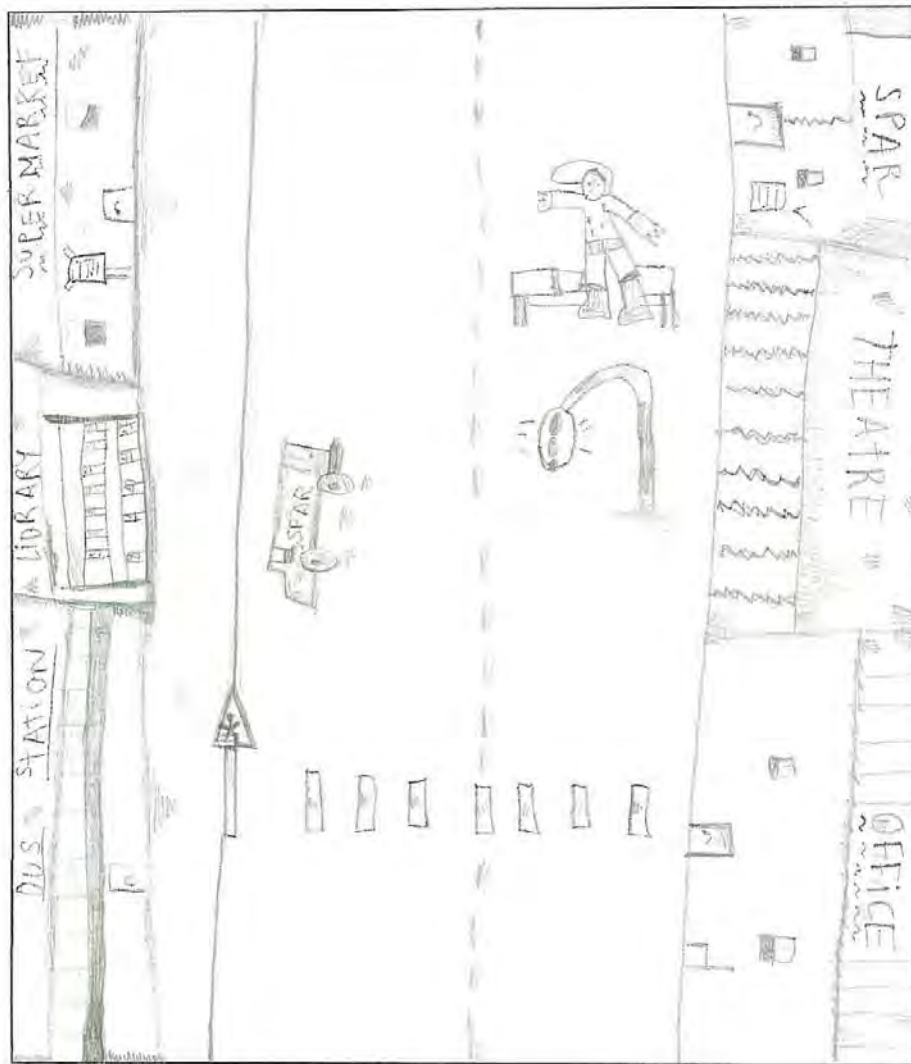
**BEFORE YOU WRITE:**

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



#### H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

7ero nyvee  
Rquez 2-A

1. What is his nationality?

his nationality is United Kingdom.

2. How old is he now?

he old is 62 years.

3. Does he continue to work?

No, he ~~continue~~ doesn't.

4. What was his most important associated act (music group)?

It's Genesis.

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

For example of the album: "But seriously".

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden

Globe Award? For the songs: "You'll Be My Heart",  
"Two Hearts" and "Against All Odds".

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, 21<sup>st</sup> century Leaders, Andre Agassi foundation for education, cats protection, children with leukaemia Great around street hospital, kidney research UK little dreams foundation, love our children USA, National region, Prince trust, Parkinson society manitowish region, St. Francis good parties and shelters, tops foundation, whatever it takes, world smile foundation.

# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Andrea S E  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



### B. ACTIVITY 2

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with **I find it + (adjective)**. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it boring and monotonous. I think this song is good for sleep.  
to get -

### C. ACTIVITY 3

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
2. He walks on, doesn't look back.....  A
3. Seems embarrassed to be there.....  B
4. Just think about it.....  A
5. She calls out to the man on the street.....  A
6. He can see she's been crying.....  B
7. She can't walk, but she's trying.....  B
8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A

### D. ACTIVITY 4

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

~~CAN~~   ~~WALK~~   ~~PRETEND~~   ~~'S (-IS)~~   ~~SEEM~~   ~~HAVE GOT~~  
~~CAN'T~~   ~~LOOK~~   ~~CALL~~   ~~DO (NEGATIVE)~~   ~~START~~   ~~CROSS~~

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It is cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me"?

He walks on, doesn't look back

He pretends he can hear her

starts to whistle as he crosses the street

seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it is another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it is another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She's got blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

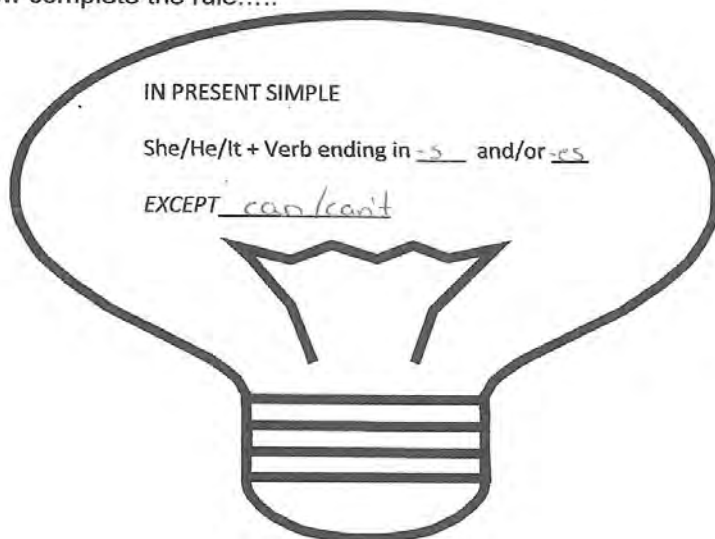
Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)



Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



homeless -> sin techno



## F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

I've got a friend and she is in need. Her mum doesn't work and neither <sup>does</sup> her dad. In her family only her dad has a salary but it isn't a lot. For this reason her parents can't buy the books of my friend. I give her solutions like <sup>speaking</sup> with the school about her situation. Her parents <sup>are</sup> going to <sup>talk</sup> with her teacher. Her teacher <sup>has</sup> to think but she says "this is possible". I hope.

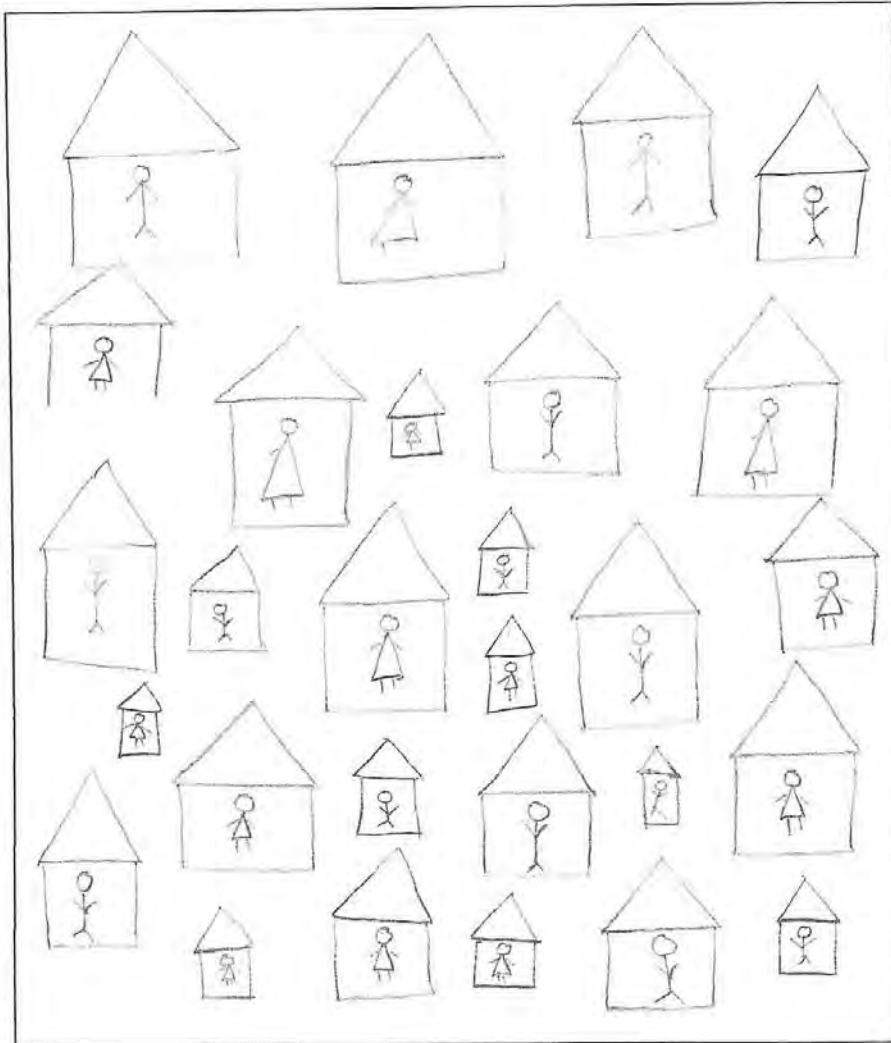
### BEFORE YOU WRITE:

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



6

## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

His nationality is Hounslow (UK) ?

2. How old is he now?

He is 62 years old.

3. Does he continue to work?

No, he doesn't. He finished in 2011.

4. What was his most important associated act (music group)?

Genesis.

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

But Seriously.

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

For "You'll Be in My Heart".

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he does. Collins created the Little Dreams Foundation.

# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Yanin S.P.

(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad... Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it positive, sad, monotonous

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
- 2. He walks on, doesn't look back.....  A
- 3. Seems embarrassed to be there.....  B
- 4. Just think about it.....  A
- 5. She calls out to the man on the street.....  B
- 6. He can see she's been crying.....  A
- 7. She can't walk, but she's trying.....  B
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  B

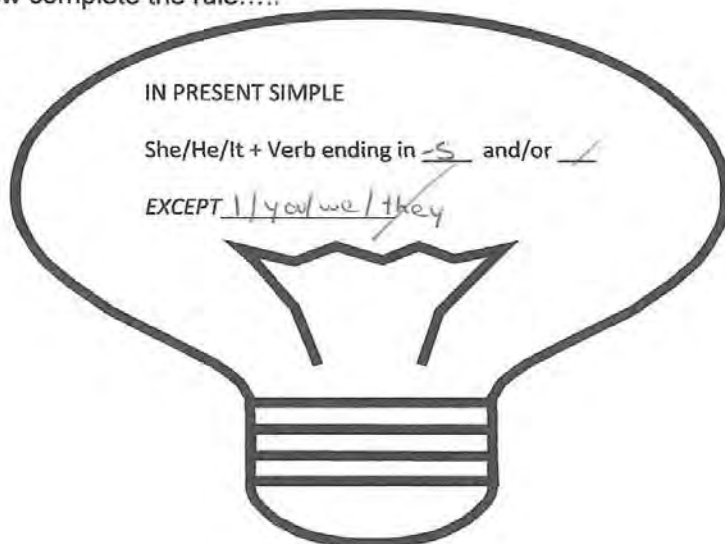
**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN    WALK    PRETEND    'S (=IS)    SEEM    HAVE GOT  
CAN'T    LOOK    CALL    DO (NEGATIVE)    START    CROSS



Now complete the rule....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.





## F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

~~Manisa, the friend for my friend, hasn't got a money with her food, because the parents haven't got work and my friend to gives the food and money.~~ ?

### BEFORE YOU WRITE:

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors



### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

His nationality is UK.

2. How old is he now?

He is 62 years old.

3. Does he continue to work?

No, he doesn't.

4. What was his most important associated act (music group)?

The most important associated act is Genesis.

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

But Seriously

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

For you be in my heart

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, he created the Little Dreams Foundation.

# TASK

## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Daniela S.R. \_\_\_\_\_  
(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



**B. ACTIVITY 2**

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it sad. The rhythm is monotonous. The song tells us about something negative and sad.

**C. ACTIVITY 3**

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
 Category B: "It makes me feel sad"

- 1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
- 2. He walks on, doesn't look back.....  A
- 3. Seems embarrassed to be there.....  B
- 4. Just think about it.....  A
- 5. She calls out to the man on the street.....  A
- 6. He can see she's been crying.....  B
- 7. She can't walk, but she's trying.....  B
- 8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A

*Bob Dylan*

**D. ACTIVITY 4**

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN    WALK    PRETEND    'S (=IS)    SEEM    HAVE GOT  
 CAN'T    LOOK    CALL    DO (NEGATIVE)    START    CROSS



She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, ~~then~~ look back

He ~~pretends~~ he can hear her

tries to whistle as he crosses the street

~~but~~ embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can see she's been crying

She's got blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

You can see that she's been there

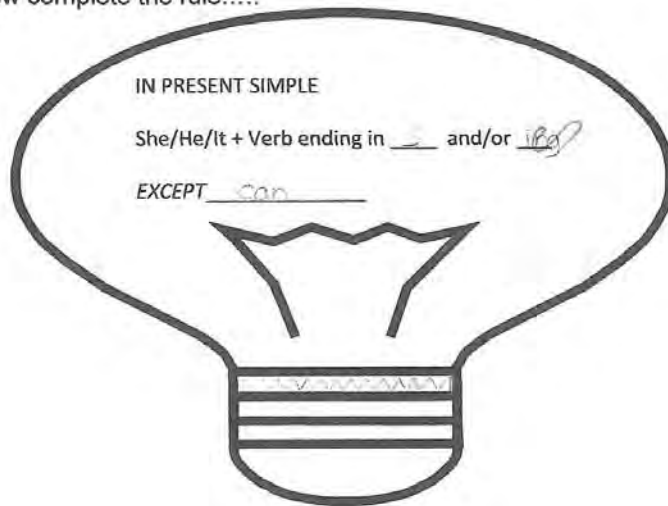
Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

*Bob Dylan!*

Now complete the rule.....



### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



pretend → pretendo  
rod → Dico  
homeless → in casa  
blister → ampolla  
call → chiama  
placet → sugar

*Be info*



### F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

My friend has got a problem she doesn't have a house and  
enough money to buy food. My family and I are trying to  
help her. We're giving to her family food and money.  
Her mum is looking for a job in the city. Now she works  
in a cafe, and her father works in an office. They have  
a small house and they're very happy.

But jrf!

**BEFORE YOU WRITE:**

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors





### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

His nationality is English (UK) ?

2. How old is he now?

He's 62 years old.

3. Does he continue to work?

No, he doesn't

4. What was his most important associated act (music group)?

The most important ~~associated~~ act is Genesis

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

But Seriously

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden Globe Award?

For you'll be in my heart

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, Collins created the Little Dreams ~~Foundation~~ Foundation

# TASK

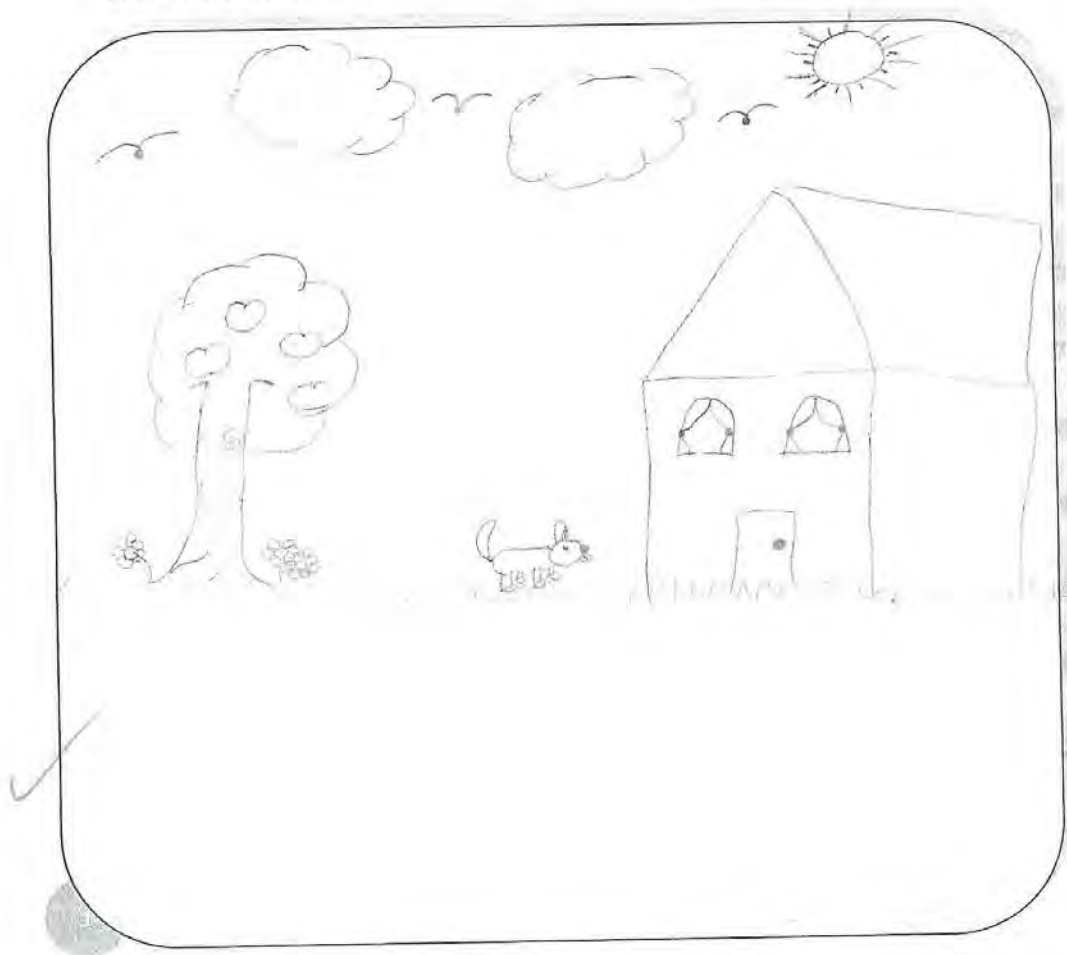
## ANOTHER DAY IN PARADISE

Name: Paula V.A

(Write your full name and only the initials of your surname)

### A. ACTIVITY 1

Before you listen to the *song*, please draw a picture which represents what *paradise* means to you. Afterwards, work in pairs and tell each other what your picture looks like.



### B. ACTIVITY 2

While you are listening to the song, do you think it tells us about something positive or negative, happy or sad...Is the rhythm monotonous or cheerful? Start your sentence with *I find it + (adjective)*. Feel free to also write down whatever comes to your mind.

I find it sad

### C. ACTIVITY 3

After you listen to the song, read the following sentences. In which category would you include each? Write down A or B after each sentence.

Category A: "It makes me feel good"  
Category B: "It makes me feel sad"

1. It's cold and I've nowhere to sleep.....  B
2. He walks on, doesn't look back.....  B
3. Seems embarrassed to be there.....  B
4. Just think about it.....  B
5. She calls out to the man on the street.....  B
6. He can see she's been crying.....  B
7. She can't walk, but she's trying.....  B
8. Oh Lord, there must be something you can say.....  A

### D. ACTIVITY 4

Listen to the song twice. Fill out the blanks with the appropriate verb tense.

CAN	WALK	PRETEND	'S (=IS)	SEEM	HAVE GOT
CAN'T	LOOK	CALL	DO (NEGATIVE)	START	CROSS

She calls out to the man on the street

"Sir can you help me?"

"It's cold and I've nowhere to sleep,

Is there somewhere you can tell me?"

He walks on, doesn't look back

He can't he can't hear her

can't to whistle as he crosses the street

seems embarrassed to be there

(chorus)

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Oh think twice, 'cos it's another day for you and me in  
paradise

Just think about it

Think about it

Think about it

She calls out to the man on the street

He can't see she's been crying

She has blisters on the soles of her feet

She can't walk, but she's trying

(chorus)

Oh Lord, is there nothing more anybody can do

Oh Lord, there must be something you can say

You can tell from the lines on her face

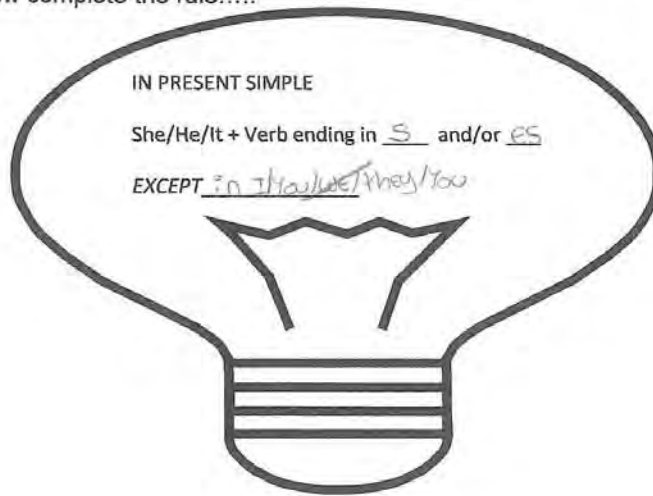
You can see that she's been there

Probably been moved on from every place

'Cos she didn't fit in there

(chorus)

Now complete the rule.....



#### E. ACTIVITY 5

What do you think the song is really about? Find out the KEY WORDS in the following Wordsearch. Afterwards, look up the words in a dictionary.



### F. ACTIVITY 6

Tell your parents/family about the song. Ask them the questions below (you can ask them in Spanish if they cannot speak English). Circle the correct answer

- |  |                                      |                                     |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Have you ever found a person asking for help?   | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 2. Do you know people who find somewhere to sleep? | <input type="radio"/> Yes            | <input checked="" type="radio"/> No |
| 3. Do you help people in need?                     | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |
| 4. Do you usually see people crying?               | <input checked="" type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No            |

Imagine you have a friend who is in need. Write a composition of about 50-100 words about solutions. Try to use the Present Simple and focus on the vocabulary and grammatical expressions you already know.

I have a friend <sup>who</sup> ~~that~~ she hasn't got books because <sup>she</sup> she hasn't got money and my friends and me meet money for her. ~~we~~ <sup>we</sup> sell old objects and the meet money give for her. <sup>collect</sup>

#### BEFORE YOU WRITE:

- 1º List nouns and verbs you know.
- 2º Try to write sentences with a Noun + Verb + Object
- 3º Try to use connectors

### G. ACTIVITY 7

Draw a picture which represents what paradise means to Phil Collins in the song. Afterwards, work in groups of 4 people and talk about similarities and differences of the pictures. Then, your teacher will encourage you to talk about solutions to poverty in the Canary Islands and the reasons thereof.



V



## H. ACTIVITY 8

Long on to Internet and answer the following questions about Phil Collins:

1. What is his nationality?

His nationality is UK.

2. How old is he now?

He is 62 years old

3. Does he continue to work?

No, he doesn't

4. What was his most important associated act (music group)?

Genesis

5. Which album does *Another Day in Paradise* belong to?

But Seriously

6. For what single was Phil Collins awarded with an Academy and Golden

Globe Award?

For "You'll Be in My Heart".

7. Does Collins collaborate with charitable causes? If so, which ones?

Yes, Collins created the Little Dreams Foundation.



La tesis titulada *Textos musicales del género básico pop (años 80 y 90): Propuesta traslativa y didáctica* pretende demostrar la pertinencia del uso de los textos musicales (canciones) para el aprendizaje de la lengua inglesa mediante tareas en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los criterios de evaluación constituyen el eje para la evaluación del alumnado con unos instrumentos de evaluación concretos. Los instrumentos elegidos son, a su vez, empleados para medir el grado de consecución de la competencia lingüística, el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana y la competencia cultural y artística, las cuales son trabajadas en una tarea concreta.

Un corpus de textos musicales de la década de los 80 y 90 sirve de punto de partida para establecer los pilares básicos donde se asienta toda traducción de poesía cantada, y para analizar de forma contrastiva aspectos morfosintácticos, léxico-semánticos y socio-culturales relevantes entre el inglés y el español. Desde un enfoque traslativo basado en el Funcionalismo alemán, se enfatiza en los contenidos formales del discurso poético como la métrica, la rima y el ritmo del poema; mientras que el foco tipotextual, la(s) intención(es), la(s) función(es) comunicativa(s) y el contexto socio-cultural del texto de partida constituyen los subescopos, es decir, las intenciones comunicativas subsidiarias que han de ser vertidas en el texto meta.

Desde un punto de vista teórico, la música de los 80 y 90 en lengua inglesa constituye un género básico o tipo de texto en el que el foco tipotextual, la idiosincrasia cognitiva del artista y los instrumentos empleados para hacer música justifican toda su vertebración posterior en subgéneros o subtipos de textos. Se fundamenta el tema desde el punto de vista teórico y se lleva a cabo una experiencia práctica de aplicación de tareas en el aula, medible y cuantificable; ello aportará datos objetivos a la investigación.