

EL RÍTMO DE LA GRAMÁTICA: LA MÚSICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE)

LUCÍA I. LLORENTE

BERRY COLLEGE (MOUNT BERRY, GEORGIA, USA)

Resumen: La motivación es uno de los factores que más influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. La música puede actuar como instrumento para estimular a los estudiantes. A través de ella se pueden enseñar (o practicar) una gran variedad de habilidades: la comprensión y expresión oral, la ortografía, la escritura creativa, y, por qué no, también la gramática. En este trabajo describimos nuestra experiencia utilizando canciones como medio para reforzar el aprendizaje de ciertos puntos gramaticales, en clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE) de nivel elemental e intermedio. Aunque el trabajo tiene un carácter eminentemente práctico, también se hace referencia a algunos temas de tipo teórico, relacionados, en particular, con el desarrollo de la habilidad de comprensión oral.

Palabras clave: Clase de E/LE, motivación, música, gramática, comprensión y expresión oral.

Abstract: Motivation is one of the most influential factors in a student's learning a second language. Music can be a tool to stimulate students' interest. A wide variety of skills can be taught (or practiced) through using music: aural comprehension, oral expression, orthography, creative writing, as well as grammar. In this paper, we describe our own experience using songs as a means to reinforce the teaching/learning of certain grammatical points in the Spanish L2 (as a second language) classroom, both at the elementary and intermediate level. Although the article has mostly a practical approach, some theoretical aspects are also addressed, related in particular to the development of aural comprehension skills.

Key words: Second language acquisition, motivating second language learners, music, grammar, aural comprehension, oral expression.

Résumé: La motivation est une des facteurs qui influencent les étudiants au moment d'apprendre une deuxième langue. Dans ce travail, on maintiendra que la musique peut servir d'instrument pour stimuler les étudiants à développer une grande variété d'habiletés linguistiques. Celles-ci incluent la compréhension et l'expression orales, l'orthographe, l'écriture créative, et la grammaire. On décrit notre expérience de l'utilisation des chansons comme manière de renforcer l'apprentissage de certains points grammaticaux dans les cours de langue aux niveaux élémentaires et intermédiaires aux États-Unis. Bien que le travail soit pratique, on fera aussi référence à quelques thèmes théoriques, qui ont un rapport direct avec le développement de la compréhension orale chez les étudiants.

Mots-clés: L'apprentissage de espagnole comme seconde langue, motivation des étudiantes d'une seconde langue, la musique, grammaire, la compréhension et l'expression orales.

1. INTRODUCCIÓN

La música y las canciones tienen un importante papel en el desarrollo de las lenguas humanas y en el desarrollo lingüístico de los individuos. Así lo reconocen los antropólogos, algunos de cuyos estudios ponen de relieve el efecto que ciertos elementos

musicales (como pueden ser el ritmo, la melodía, la armonía, etc.) tienen en algunas variables cognitivas. Así mismo, por medio de la música, algunas barreras afectivas que impiden el aprendizaje quedan debilitadas; por ejemplo, gracias a la música se produce una relajación de la tensión, que reduce la ansiedad. Es este un estado de ánimo en el que los estudiantes, obviamente, están más receptivos y dispuestos a aprender.

En su artículo del año 1985, Rosenfeld resumía algunos de los estudios que hasta entonces se habían publicado acerca de los efectos psicológicos de la música. Entre otros datos, apuntaba que, al parecer, la música se procesa en el hemisferio derecho de la cabeza, a diferencia del lenguaje —las letras se procesarían en el hemisferio izquierdo— (Rosenfeld, 1985:48-56). De este modo, al escuchar una canción se estarían activando los dos hemisferios, lo cual quiere decir que hay mayores niveles de concentración y de conciencia¹. El tipo de música escuchado también influye, según el mismo autor, en el tipo de asociaciones que las personas que la escuchan suelen tener. Pero, en general, la conclusión de su estudio es que la música hace a los estudiantes más receptivos al tema que están aprendiendo gracias a que las barreras psicológicas disminuyen y gracias a que aumenta la participación emocional en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que algunos investigadores han examinado ha sido la posible conexión existente entre el estar dotado musicalmente y la aptitud para el aprendizaje de una lengua. En este sentido, parece que esta relación es un hecho indiscutible². Pero no cabe duda de que, junto con la mayor o menor habilidad que uno tenga para aprender otros idiomas, la motivación es un factor clave en el éxito en esta tarea. Por eso, es importante que en la clase se utilicen materiales que interesen a los estudiantes, materiales que estén cercanos a su experiencia o con los cuales puedan sentirse relacionados. Entre ellos, podemos citar fragmentos de vídeo o películas completas y, por supuesto, también las canciones, que es el tema que nos ocupa en este momento.

Si se hace un estudio histórico con respecto al uso de la música y las canciones en la clase de idiomas, nos damos cuenta de que esto no es nada nuevo, pues, por ejemplo, ya en la Edad Media los estudiantes de latín habrían aprendido el ritmo de la lengua a través del canto antes de enfrentarse formalmente a sus estructuras lingüísticas. En un período más cercano a nosotros, el siglo XX, las décadas de los sesenta y setenta muestran que el uso de las canciones en la clase de lengua extranjera obedece sobre todo al deseo de motivar e interesar a los estudiantes, acercándoles el contexto cultural y ofreciéndoles la oportunidad de practicar tanto la gramática como la pronunciación. En estos años

¹ Medina (1993), sin embargo, sugiere que el procesamiento de la música y del lenguaje ocurren en la misma área del cerebro.

² Así se pone de relieve, por ejemplo, en el artículo de Buck y Axtell, quienes compararon la habilidad de reconocimiento de sonidos de lenguas extranjeras entre los estudiantes de música (es decir, con «buen oído») y los de otros campos de conocimiento. Los primeros superaron ampliamente a los segundos.

concretos no era tan frecuente su uso como simple ejercicio de comprensión oral, algo que, en épocas más recientes, sin embargo, ha sido popular por diversas razones. Como señala Mol (2009:3) no debemos olvidar, además, que las canciones con frecuencia contienen elementos léxicos y expresiones idiomáticas de interés; muchas también tienen un mensaje o desarrollan una historia que merece la pena explicar, discutir o debatir. Es decir, que pueden ser utilizadas para practicar todas las destrezas lingüísticas.

2. DISTINTOS TIPOS DE MATERIALES

Aunque pueda resultar evidente, es preciso que hagamos referencia a una distinción de importancia: las canciones auténticas frente a aquellas inventadas con un propósito determinado. El aprendizaje de una lengua tiene un importante componente de memorización; para ayudar en esta tarea, la imaginación y creatividad de algunos profesores ha llevado a crear recursos nemotécnicos en los que la música es de gran ayuda. Por ejemplo, dejando a un lado la distinción entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto –uno de los aspectos más complicados de entender para una persona cuya lengua materna es el inglés– la simple memorización de las formas irregulares es muy tediosa. Para facilitarla, la melodía de *La cucaracha* –fácilmente reconocible en el mundo norteamericano, por lo que tiene de estereotipo–, se ha colocado como fondo de las formas lingüísticas:

Tener es tuve ,	hacer, hice , haber, hube
estar estuve ,	querer, quise , saber, supe
ir es fui , y también ser;	decir, dije , venir, vine
poner es puse ,	ver, vi , dar di
poder es pude ,	y sin acentos.
traje es para traer.	

Podemos tener sentimientos encontrados con respecto a este tipo de «creaciones», pero lo cierto es que cumplen perfectamente su propósito: ayudar a que las formas gramaticales queden grabadas en la memoria. En nuestro caso concreto, aprovechamos la ocasión para comentar también el origen de la canción, proporcionando incluso algunos de los versos originales, por ejemplo:

La cucaracha, la cucaracha,
ya no puede caminar,
porque no puede, porque le falta,
marihuana que fumar.

La cucaracha, la cucaracha,

ya no puede caminar,
porque no puede, porque le faltan,
las dos patitas de atrás.

Con las barbas de Carranza
voy a hacer una toquilla
pa ponérsela al sombrero
de ese bravo Pancho Villa.

Para sarapes, Saltillo,
Chihuahua para soldados.
Para mujeres Jalisco,
para amor toditos lados.

La canción nació durante la Revolución Mexicana en uno de los campamentos de soldados de Pancho Villa³. Al situarla en su contexto, estamos haciendo uso de ella para un propósito que va más allá de la pura forma lingüística, aprovechando no solo una melodía familiar, sino también todo su valor cultural.

Este tipo de canciones creadas con un propósito específico en mente es muy frecuente en los niveles más elementales de enseñanza. En muchas escuelitas primarias norteamericanas, donde los niños dan sus primeros pasos con el español, son comunes las canciones que integran determinados temas de vocabulario, y que son repetidas una y otra vez: la canción del alfabeto, de los días de la semana, de los meses del año, del reloj y las horas, etc. Es obvio que en estos casos el análisis gramatical no está presente, pero es algo que en estos momentos de su desarrollo, los niños tampoco necesitan ni se plantean.⁴ Sobre todo, están desarrollando su habilidad de discriminación oral, distinguiendo los diferentes sonidos, las formas contractas, los límites de las palabras, etc.; incluso pueden aventurarse a adivinar el significado de ciertos términos desconocidos a partir de los contextos en que estos ocurren.

³ En el afán por conseguir que el tiempo de exposición a la lengua sea máximo, se han creado incluso canciones que podríamos llamar «de disciplina»: una cierta melodía cuya letra hace referencia a la necesidad de estar en silencio, por ejemplo.

⁴ Lejos de referirse al insecto, la canción se refiere al coche (o carro) de Pancho Villa. Es obvio que los versos mencionados necesitan una cierta «manipulación», proporcionando glosas para ciertos términos (sea simplemente traducciones de los términos, pues nuestros alumnos son todos angloparlantes, o explicaciones acerca del significado político de los personajes mencionados).

3. NUESTRA EXPERIENCIA

3.1. Variedad de objetivos

Nuestro ámbito de experiencia es el universitario. Trabajamos con estudiantes de edades superiores a los 18 años. Las actividades que, basadas en canciones, pueden llevarse a cabo en la clase de lengua extranjera, con este tipo de alumnos, son realmente muy variadas y pueden afectar a varias habilidades lingüísticas al mismo tiempo. Junto con la capacidad de discriminación oral, a la que anteriormente nos hemos referido⁵, también está la de comprensión oral, o la práctica con la pronunciación y la fonología – por ejemplo, la imitación de los patrones de entonación o acentuación–.

La gama de actividades que se pueden utilizar para practicar cada una de estas áreas es muy amplia. Por ejemplo, presentar textos con huecos que los estudiantes deben rellenar mientras escuchan⁶. Otra posibilidad es ofrecer la letra de la canción completa, pero con errores que los alumnos tienen que identificar. Esta tarea precisa de una gran atención por parte de los estudiantes, pues no saben con exactitud cuándo van a surgir las diferencias. En ambos casos, resulta obvio que, junto con la faceta oral, los estudiantes también están practicando la habilidad lectora.

En el ámbito de la comprensión oral, se puede tomar una canción como un texto en sí mismo, preparando preguntas de comprensión o discusión sobre su contenido. En cuanto a la pronunciación, hay también muchas posibilidades: desde la repetición individual o en grupo, a actividades más creativas de sustitución o análisis –creando nuevas estrofas, nuevas rimas, conclusiones diferentes, etc.–. Otras áreas que también pueden abarcarse mediante el uso de canciones en la clase son el vocabulario y la gramática, la capacidad de escribir, los temas culturales y sociales, y también, específicamente, la literatura⁷.

Debemos insistir en el hecho de que, en muchos casos, las canciones que hemos seleccionado cubren más de una esfera concreta. Puede ser la gramática y la literatura;

⁵ Claerr y Gargan, en este sentido, indican:

Songs offer an opportunity for repetitious drill without the monotony of pattern drills. Repetition is made pleasant by factors of rhythm, melody, and emotional interest. In addition, since songs of a given culture naturally follow the basic rhythm, intonation, pitch, and other dynamics of its language, songs aid in the acquisition of the less tangible aspects of language such as phrasing, linking, intonation, stress, and pronunciation (1984:29).

⁶ Se trata de los llamados «cloze texts», donde la palabra eliminada puede responder a cualquier categoría, dependiendo de lo que nosotros, como maestros, queramos enfatizar. Sin duda, este es el tipo más común de actividad basada en una canción, pues es muy simple, tanto para el estudiante como para el profesor. La preparación de la actividad por parte de éste no requiere mucho tiempo, y para el alumno es muy fácil comprender cuál es su tarea.

⁷ Mol (2009), después de discutir varios tipos de tareas que pueden llevarse a cabo con las canciones en la clase de idiomas, concluye diciendo que las posibilidades para su uso son ilimitadas, «The sky is the limit!» (3).

por ejemplo, la revisión de los criterios de selección de un determinado tiempo verbal –pretérito indefinido vs. pretérito imperfecto–, a partir de un poema al que se ha puesto música⁸. Puede ser la gramática y la cultura; por ejemplo, escuchando la canción *Hoy no me puedo levantar*, del grupo español Mecano (1998), se puede repasar la estructura del verbo «doler» –indirectamente, la del verbo «gustar» también–, al tiempo que se enfatizan ciertas costumbres propias de la juventud española⁹. Esta canción, además, incluye un gran número de partes del cuerpo, de forma que también el repaso –o reciclaje– del vocabulario puede considerarse un objetivo añadido. Otra combinación posible puede ser la gramática y la discusión de un asunto social particularmente candente. Por ejemplo, después de escuchar *Sólo le pido a Dios* (León Gieco, 1978) –canción con la que practicamos el uso del subjuntivo en las cláusulas subordinadas sustantivas–, es posible que surja una buena discusión en clase sobre el tema de la injusticia social. Este puede también ser, posteriormente, el tema para una composición escrita, de forma que aún otra área quedaría combinada.

3.2. Criterios de selección

En nuestra selección del material, que vamos a presentar a continuación, el criterio utilizado es tomar como punto de partida un objetivo pedagógico determinado que queda ejemplificado en una canción concreta. Esta la hemos utilizado como instrumento de refuerzo, no como medio de presentación, de ese objetivo pedagógico. Es obvio que existen otros criterios de selección –tales como la popularidad de un determinado tema musical o de un cantante, o su carácter vanguardista– pero en nuestra opinión cuando la meta principal es practicar un determinado aspecto o punto gramatical, se puede considerar que una canción es «atemporal»¹⁰.

3.3. Tratamiento de los textos

Como ya hemos indicado anteriormente, nuestra actividad más frecuente con las canciones consiste en entregar a los estudiantes una hoja que contiene la letra ya escrita,

⁸ Más adelante, hablaremos de «Era un niño que soñaba», poema de Antonio Machado, al que Paco Ibáñez ha puesto música, y de las actividades que hemos realizado con esta canción en particular.

⁹ Es siempre interesante discutir el tema del abuso de las bebidas alcohólicas entre los jóvenes. La actitud social respecto al alcohol es mucho más permisiva en España, por ejemplo, que en los EE.UU., y esto es siempre fuente de curiosidad y de comentarios.

¹⁰ Suele decirse que «sobre gustos no hay nada escrito». Este refrán es perfectamente aplicable al área de la música y es cierto que los gustos personales de los alumnos no siempre coinciden con los nuestros, pero no es menos cierto que siempre se han mostrado respetuosos y agradecidos por la posibilidad de escuchar algo diferente a lo que están acostumbrados.

aunque incompleta, pues los alumnos tienen que prestar mucha atención a lo que escuchan para poder rellenar los huecos que faltan. En general, los estudiantes tienen «pistas» adicionales a este respecto, pues la longitud de las líneas indica la longitud de las palabras; si dos palabras contiguas faltan, también guiamos a los estudiantes en esa dirección, colocando dos líneas consecutivas.

En nuestra «manipulación» previa del texto, no solo hemos decidido cuáles son las palabras o sintagmas eliminados, sino que también hemos prestado atención al nivel de dificultad del vocabulario, proporcionando glosas para los términos desconocidos o claves dentro del texto¹¹.

3.4. Nuestro contexto

En nuestras clases de español elemental e intermedio usamos el libro *Puntos de partida. An invitation to Spanish* (Knorre et al., 2008). Consta de dieciocho capítulos, a los que se añade la introducción, que lleva por título «Ante todo». Se trata de un libro que, como es tradicional en el mercado norteamericano, está orientado a un público angloparlante. Esto se pone de relieve no solo en las glosas del vocabulario –con traducciones directas al inglés–, sino también en la secuenciación y tratamiento de los puntos gramaticales. El inglés, la lengua materna de la mayoría de los estudiantes es siempre punto de referencia –y, con frecuencia, de contraste–.

Esos dieciocho capítulos mencionados se dividen en tres semestres, de aproximadamente quince semanas de duración. Durante el primer semestre, los estudiantes fundamentalmente viven en el tiempo presente –con la excepción de la expresión «ir a + infinitivo» para expresar el futuro próximo–; uno de los puntos gramaticales de dificultad en este momento inicial es el contraste entre los verbos «ser» y «estar». En el segundo semestre, los estudiantes se enfrentan al tiempo pasado y al contraste entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto. También deben dominar los mandatos, tanto formales como informales, así como los diferentes tipos de pronombres –directos, indirectos, reflexivos–, brevemente introducidos en su primer semestre. Finalmente, el presente de subjuntivo, tal y como se usa en las cláusulas subordinadas sustantivas, también forma parte de este segundo, e intenso, semestre. En su último semestre, los estudiantes se enfrentan al uso del subjuntivo en las cláusulas subordinadas adjetivas y adverbiales, y también aprenden el resto de los tiempos verbales de la conjugación tradicional –el futuro, el condicional, así como los llamados tiempos

¹¹ Todas las canciones a las que hacemos referencia en este artículo están disponibles en Internet, como consta en las referencias bibliográficas. Por motivos de espacio, no podemos incluir los materiales concretos que entregamos a los alumnos, pero los compartiríamos con gusto si resultan de su interés (lllorente@berry.edu).

compuestos—. En forma muy resumida, este es el contexto en el que nos movemos.

3.5. Ejemplos concretos

3.5.1. *La concordancia de género y número. La posición de los adjetivos*

Una de las nociones que a veces resulta más extraña para nuestros estudiantes de primer semestre es la de la concordancia de adjetivo y sustantivo. Se ven expuestos a ella desde el principio de su aprendizaje, pues, ya desde los primeros días de exposición a la lengua, se les pide que se describan a sí mismos, usando una variedad de cognados. Junto con la idea del género, cuando se toma como marco de referencia el inglés, la colocación del adjetivo después del sustantivo resulta también extraña (puesto que en inglés el adjetivo precede al sustantivo al que modifica). *Érase una vez* es un poema de José Agustín Goytisolo al que el cantautor Paco Ibáñez puso música en la década 60. Es breve, pero ejemplifica a la perfección en varios sintagmas estas ideas. El tiempo verbal del texto es el pretérito imperfecto, con el cual los estudiantes, obviamente, en este momento aún no han tenido contacto. Los estudiantes reciben una hoja, con la mayor parte del poema transcrito, y abundantes glosas en inglés, pues contiene vocabulario desconocido. Al escuchar el poema/canción guiamos la atención de los estudiantes específicamente al objetivo pedagógico que nos mueve: revisar la noción de la concordancia, y la posición de los adjetivos descriptivos.

3.5.2. *El contraste entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto*

Otro poema, en este caso de Antonio Machado, nos sirve para repasar las reglas de uso de estos dos tiempos verbales, cuya diferencia es fundamentalmente aspectual – acción completa vs. acción en curso, acción que ocurre una sola vez vs. acción repetida en el pasado, narración vs. descripción, etc.—. En el material que entregamos a nuestros alumnos omitimos las formas verbales, que tienen que intentar anotar mientras escuchan. Vemos cómo de nuevo nuestro objetivo pedagógico es el que ha determinado la información que los estudiantes tienen que buscar. Una vez escuchado el poema, en la fase de corrección, los alumnos no solo han de proporcionar la forma verbal correspondiente. También han de tratar de explicar los motivos por los que esa y no otra es la correcta.

Con anterioridad hemos hecho referencia a cómo en muchas ocasiones podemos combinar diversos objetivos pedagógicos. Junto con la estructura gramatical que contiene, este poema permite numerosas referencias culturales –la figura de Antonio Machado dentro de la literatura española del siglo XX, el sueño como *leit-motiv* en la literatura española de diferentes épocas, la noción del paso del tiempo, etc. —. Es posible aprovechar

estas alternativas porque en este momento los alumnos ya están más avanzados y tienen mayores recursos para la conversación.

3.5.3. Los pronombres de objeto directo e indirecto

Un problema común entre los estudiantes de idiomas norteamericanos es que sus nociones sobre gramática son muy rudimentarias. En muchas ocasiones, no son conscientes de la estructura de su propia lengua y se enfrentan por vez primera a muchos conceptos en la clase de lengua extranjera. Los pronombres complemento son un ejemplo de esta situación. ¡Si ya son difíciles por separado, mejor no pensar en la combinación! Pero no es de extrañar la confusión, puesto que, incluso para los hablantes nativos de español, esta es un área de dificultad; si hay quienes son fieles a la norma etimológica, también hay quienes son leístas, laístas y loístas.

La combinación de los pronombres de objeto directo e indirecto se trata también en el segundo semestre, cuando los estudiantes han ido construyendo poco a poco un cierto bagaje de vocabulario. La canción *Un ramito de violetas*, de Cecilia (1974), ofrece ejemplos de ambos tipos de pronombres complemento y también problemas de laísmo. Tal vez la historia que se narra es un poquito anticuada y lejana a la experiencia de los jóvenes, pero, no obstante, el uso de esta canción ha mostrado ser de utilidad para mostrar estos conceptos. Además de identificar los pronombres que faltan en el texto fragmentado, los estudiantes deben tratar de identificar los posibles errores gramaticales –o desviaciones de la norma que se les ha enseñado–¹².

3.5.4. El Presente de Subjuntivo en las cláusulas subordinadas sustantivas

Anteriormente hemos indicado que la secuenciación de los temas gramaticales a la que estamos acostumbradas tiene mucho que ver con el mundo concreto en el que nos desenvolvemos: las clases de español destinadas a estudiantes norteamericanos que necesitan cumplir con un requisito para completar su licenciatura.

Aunque el presente de subjuntivo se introduce ya a finales del primer semestre –con el estudio de los mandatos formales–, es solo bien avanzado el segundo semestre cuando los estudiantes realmente se ven expuestos a este modo temporal. Inicialmente, se explica su uso en las cláusulas subordinadas subordinadas sustantivas –indicando cómo, en una gran mayoría de ocasiones, funcionan como complemento directo de un verbo que indica influencia, volición, etc. –.

¹² Kanel (1996:120) se refiere a este tipo de actividades al mencionar la reticencia que algunos docentes sienten respecto al uso de canciones que contienen formas no estandarizadas de la lengua. En su opinión, estas dudas no están justificadas, en la medida que se usan las canciones como ejemplo de lengua «real».

Son muchas las canciones en las que este tiempo verbal, el presente de subjuntivo, está incluido. *Sólo le pido a Dios* es un ejemplo entre muchos. Una vez más, en el texto que reciben los alumnos eliminamos las formas verbales, en su mayoría subjuntivas. En la fase de corrección, no solo se trata de dar con la forma verbal escuchada en la versión oral; también se busca el repaso de las reglas de uso de este tiempo. La versión de esta canción que incluimos es una grabación en directo y, aunque más o menos comprensible para una persona nativa, esas condiciones específicas del medio ambiente crean dificultades añadidas en la clase de lengua extranjera.

3.5.5. *El Presente de Subjuntivo en las cláusulas subordinadas adverbiales*

Ya a finales del tercer semestre, cuando los alumnos están a punto de alcanzar un nivel intermedio en su conocimiento y manejo del idioma, es necesario completar la presentación del modo subjuntivo. En concreto, y para terminar con el tiempo presente, se explica su uso subjuntivo en las cláusulas subordinadas adverbiales. La gradación de la dificultad ha sido paulatina. El mayor foco de dificultad en el tratamiento de estas oraciones subordinadas es el hecho de que ciertas conjunciones permiten el uso de ambos modos –indicativo o subjuntivo–, dependiendo de ciertas condiciones contextuales. Por ejemplo, «Siempre me quito los zapatos cuando llego a casa» vs. «Hoy, cuando llegue a casa, me quitaré los zapatos». En estas oraciones estamos oponiendo un hecho cotidiano a otro que todavía no se ha realizado.

La canción *Resistiré* (Dúo Dinámico, 1992) ofrece múltiples ejemplos del uso del presente de subjuntivo en cláusulas subordinadas temporales –introducidas por medio de «cuando»–. El vocabulario es algo complicado en este caso, debido al uso un tanto metafórico de ciertas expresiones. De cualquier modo, en el análisis no se enfatiza tanto esa área sino, por el contrario, el objetivo pedagógico que tenemos en mente. Dado que los estudiantes a este nivel ya manejan la lengua con un cierto grado de libertad, como actividad alternativa se podrían presentar los versos de la canción, escritos de forma desordenada, de tal modo que los estudiantes tuvieran que ponerlos en la secuencia correcta. Esta tarea tendría más que ver con la capacidad de discriminación oral, pero siempre podría completarse con el análisis gramatical anteriormente sugerido. Otra posibilidad sería la de escribir los versos de la canción, recortarlos, y presentarlos en grupos completos que, de nuevo, los estudiantes deberían ordenar según su criterio. Solo después se escucharía la canción, de tal modo que en este caso habría incluso más habilidades lingüísticas en juego –comprensión escrita, comprensión oral, creatividad.

3.5.6. Los mandatos informales –formas positivas y negativas–. Esta forma verbal y los pronombres

Un último ejemplo que nos gustaría presentar es la canción *Tómame o déjame*, cantada por el grupo Mocedades (1974)¹³. En ella, el objetivo pedagógico que hemos aislado es conocer los mandatos informales de segunda persona singular, en sus dos formas –la positiva, para la cual empleamos la forma del imperativo, y la negativa, para la cual nos valemos de la forma del presente de subjuntivo–. Es este un tema que también causa una cierta confusión entre los estudiantes, especialmente cuando a él se añade el asunto de la colocación de los pronombres de objeto directo e indirecto –añadidos como clíticos en el caso de las formas positivas, pero precediendo a la forma verbal en el caso de los mandatos negativos–. En esta canción encontramos abundantes ejemplos de ambas situaciones y nuevamente proponemos usar la técnica del texto fragmentado, cuyos huecos deben rellenar los estudiantes una vez han escuchado la música. Dado que la estructura de las estrofas es en cierto modo repetida, sin embargo, como tarea adicional, podríamos pedir a los estudiantes que creen una nueva, siguiendo los parámetros de las anteriores. Siempre resulta de interés unir las facetas de la comprensión oral, el análisis gramatical, y la escritura creativa.

4. CONCLUSIONES

La motivación es uno de los factores que más influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. La música puede actuar como instrumento para estimular a los estudiantes. A través de ella se pueden enseñar –o practicar– gran variedad de habilidades: la comprensión y expresión oral, la ortografía, la escritura creativa, y, por qué no, también la gramática. En este trabajo nos hemos centrado, precisamente, en nuestra experiencia utilizando canciones como medio para reforzar el aprendizaje de ciertos puntos gramaticales, en clases de E/LE de nivel elemental e intermedio. Se trata de conceptos tales como la concordancia de género y número, el uso y posición de los pronombres personales, el contraste entre pretérito e imperfecto o el uso del subjuntivo en las distintas cláusulas subordinadas. En nuestra exposición, hemos tenido en cuenta la secuencia en la que estos temas aparecen presentados, tradicionalmente, en los libros de texto que se utilizan con más frecuencia en el ámbito universitario de los Estados Unidos –pensados, generalmente, para un público anglófono–.

El trabajo se ha centrado en aspectos fundamentalmente prácticos. Hemos hecho referencia a experiencias concretas, hablando de temas tales como nuestro criterio de

¹³ Editada por Novola / Zafiro. Accesible en http://www.youtube.com/watch?v=a7PZ_XWkxWI [12 septiembre 2009].

selección de las canciones –determinado fundamentalmente por un objetivo gramatical concreto– o la manera en que, en ocasiones, diversas habilidades lingüísticas son activadas al mismo tiempo. Hemos mencionado también el modo en que manipulamos los textos; normalmente, partiendo del texto completo de la canción, lo fragmentamos y creamos una serie de huecos –ligados al objetivo pedagógico perseguido–. No obstante ser este nuestro modo más habitual de trabajo, también hemos hecho referencia a posibles actividades alternativas. Relacionadas con estas, además, están algunas referencias que van más allá del ámbito práctico, siendo reflexiones sobre algunos temas de tipo teórico; en particular, el desarrollo de la habilidad de comprensión oral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUCK, R. M. y AXTELL, T. L. (1986): «Music and foreign languages. Complementary fields of endeavor», en *The language teacher*, 10 (10), pp. 4-7.
- CLAERR, Th. A. y CARGAN, R. (1984): «The role of songs in the foreign language classroom», en *OMLTA/AOPLV Journal*, Ontario Modern Language Teachers' Association, Guelph, pp. 28-32.
- KANEL, K. R. (1996): «Teaching with music: Song-based tasks in the EFL classroom», en FOTOS, S. (ed.): *Multimedia language teaching*, Tokyo y San Francisco, Logos International, pp. 114-148.
- KNORRE, M. et al. (2008): *Puntos de partida. An invitation to Spanish*, Nueva York, McGraw Hill.
- LEE, J. J. y VANPATTEN, B. (eds.) (1995): *Making communicative language teaching happen*, Nueva York, McGraw Hill.
- MEDINA, Suzanne L. (1993): «The effect of music on second language vocabulary acquisition», en *National Network for Early Language Learning*, 6 (3), pp. 1-8.
- MURPHY, T. (1990): *Song and music in language learning. An analysis of pop song lyrics and the use of music and song in teaching English to speakers of other languages*. Berna (Suiza), Peter Lang.
- (1992): «The discourse of pop songs» en *TESOL Quarterly* n° 26 (4), pp. 770-774.
- OMAGGIO, Alice (1993): *Teaching Language in Context*, Boston (MA), Heinle & Heinle.
- ROSENFELD, A. H. (1985): «Music, the beautiful disturber», en *Psychology Today*, pp. 48-56.
- ROST, M. (1990): *Listening in language learning*, Londres, Longman.

Referencias de Internet

- LEMS, K. (2001): *Using music in the adult ESL classroom*, ERIC digest, <http://www.ericdigests.org/2002-3/music.htm> [12 mayo 2009].

MOL, Hans (2009): «Using songs in the English classroom» en *Humanising Language Teaching*, 11 (2), <http://hltmag.co.uk/apr09/less01.htm#C1> [12 mayo 2009].

Referencias musicales

DÚO DINÁMICO, EL (1992): «Resistiré», en *En forma*, http://www.youtube.com/watch?v=a7PZ_XWkxWI [12 mayo 2009].

MOCEDADES y CALDERÓN, J. C (1974): «Tómame o déjame», en *Mocedades-5*, Novola / Zafiro, http://www.youtube.com/watch?v=a7PZ_XWkxWI [15 mayo 2009].

GIECO, León (1978): «Sólo le pido a Dios», en *IV LP*, <http://www.youtube.com/watch?v=3KuwSloBNBU> [12 mayo 2009].

GOYTISOLO, J. A. e IBÁÑEZ, P. (1969): «Érase una vez», en *Poemas, vol. III*, Emen, <http://www.youtube.com/watch?v=BK1pZE5QlzU> [12 mayo 2009].

MACHADO, A e IBÁÑEZ, P. (1969): «Era un niño que soñaba», en *Poemas, vol. III*, Emen, http://www.youtube.com/watch?v=BRTf8_yhEYA [12 mayo 2009].

SOBREDO, E. (alias Cecilia) (1975): «Un ramito de violetas», en *Amor de medianoche*, <http://www.youtube.com/watch?v=o1UhzRO-S60> [12 mayo 2009].

