

ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y LA CULTURA HISPÁNICAS A TRAVÉS DE MÚSICA CARIBEÑA

NORMA CORRALES-MARTÍN, PH.D.*
Clemson University, USA

ABSTRACT

Using music to teach second language acquisition has been recognized as an effective method in the literature on the topic. This article reports about an experience in which dancing is also used to teach Spanish Grammar and culture to intermediate students in an intensive class. A Guide of Analysis to the song directs students' comprehension towards the more pertinent subjects of study. The application of Semantic-Communicative Grammar permits the exploration of meaning and pragmatic aspects of the texts as vehicle to understanding the grammar and creating language. The creation of linguistic texts –compositions and dialogues– is facilitated because the song provides vocabulary, syntactic structures, and topics. Singing and dancing to the songs, pleasurable activities for the students, transfer pleasure into the learning of the language, reinforce listening and speaking abilities, and provide rhythmic and kinesthetic elements to the production of language.

KEY WORDS

Spanish as a second language; intermediate Spanish; semantic-communicative grammar; verb cases; music; song; guide of analysis of the song; dance; culture; kinesthetics; Caribbean music.

RESUMEN

El uso de música para enseñar segunda lengua ha sido sancionado como un método efectivo en la literatura sobre el tema. Este artículo reporta sobre una experiencia en la cual se utiliza baile, además de canciones, para enseñar lengua y cultura hispánicas, a estudiantes de nivel intermedio, en una clase intensiva. Una Guía de Análisis de la Canción dirige la comprensión hacia los aspectos de estudio más pertinentes. La aplicación de la Gramática Semán-

* Norma Corrales-Martín: M. A. Seminario Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia. Ph.D. Ohio University, Athens, Ohio, USA. Assistant Professor of Spanish, Clemson University, Clemson, South Carolina, USA. Currently works in *Gramática Viva*, a textbook for the teaching of grammar with a Semantic-Communicative approach, using realia texts.

tica-Comunicativa permite explorar el significado y los aspectos pragmáticos del texto como vehículos para entender la gramática y crear lengua. La creación de textos lingüísticos –composiciones y diálogos– se facilita porque la canción provee vocabulario, estructura sintáctica y tema. Cantar y bailar las canciones, actividades placenteras para el estudiante, transfieren placer al aprendizaje de la lengua, refuerzan habilidades de escucha y habla, y proveen elementos rítmicos y kinestésicos a la producción de lengua.

PALABRAS CLAVE

Español como segunda lengua; español intermedio; gramática semántica-comunicativa; casos del verbo; música; canción; guía de análisis de la canción; baile; cultura; kinestesia.

RÉSUMÉ

L'utilisation de la musique dans la cadre de l'enseignement d'une seconde langue est reconnue comme étant une méthode effective. Le but de cet article est de traiter d'une expérience au cours de laquelle la danse a ainsi été utilisée pour enseigner la grammaire et la culture espagnole à des étudiants de niveau intermédiaire dans un cours intensif. Un Guide d'analyse de la chanson oriente la compréhension des étudiants vers des sujets d'études plus pertinents. L'utilisation de la grammaire sémantique et communicative permet l'exploration du sens et des aspects pragmatiques des textes, la compréhension de la grammaire et la création linguistique. La création de textes linguistiques –compositions et dialogues– est facilitée car la chanson fournit du vocabulaire, des structures syntaxiques, et des thèmes. Le chant et la danse, en tant qu'activités amusantes pour les étudiants, transfèrent du plaisir à l'apprentissage de la langue, renforcent les capacités d'écoute et de prise de parole, et permettent des éléments rythmiques et kinesthésiques à la production de la langue.

MOTS-CLÉ

Espagnol seconde langue; espagnol intermédiaire; grammaire sémantique et communicative; cas verbal; musique; chanson; guide d'analyse de la chanson; danse; culture; kinesthetique; musique caraïbe.

INTRODUCCIÓN

Quiero compartir con los amables lectores mi experiencia de enseñar una clase intermedia de español como lengua extranjera, a través del uso de música y danza caribeñas. Esta experiencia se ha llevado a cabo por tres años, durante un semestre intensivo de catorce clases, tres horas diarias cada una.

La clase intensiva a nivel intermedio es propicia para el uso de música debido, por un lado, a que los estudiantes tienen conocimiento de la gramática, pero usualmente no han reconocido la aplicación

de este conocimiento en situaciones reales; por otro lado, porque en tres horas la canción puede ser cantada, comprendida, analizada, servir como inspiración para creación literaria, y, por supuesto, bailada. Hasta este momento los estudiantes, siguiendo un libro de texto, han aprendido inductivamente, de lo fácil a lo difícil, los modos y tiempos verbales, el uso de *ser*, *estar*, *haber*, *por* y *para*, de los pronombres, etc., pero no los han integrado en el uso: sólo documentos auténticos permiten esta integración.

Los trabajos de esta clase se basan entonces en el estudio de canciones, expresión del saber popular, micromuestra del lenguaje poético cotidiano y la cultura, y excelente medio para recordar estructuras fundamentales de la lengua. Además, baile y canto permiten a los estudiantes explorar el ritmo, los elementos kinestésicos y la fonética de la lengua, y proveen gran variedad al desarrollo de la clase.

REVISIÓN DE LITERATURA

El uso de música para enseñar una segunda lengua ha sido sancionado en la literatura como un método efectivo, entre otras razones porque crea una atmósfera que desarrolla en los estudiantes una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua; porque provee a los estudiantes de una manera fácil de memorizar la lengua; porque la experiencia de aprender la gramática no es penosa sino divertida; porque ayuda en el desarrollo de habilidades para escuchar y hablar; por la riqueza cultural encontrada en las canciones y porque intensifica el entusiasmo de los estudiantes para el análisis de la poesía. Veamos.

Lori Fitzgerald (1994) encontró en un experimento usando música en la clase para enseñar inglés como una segunda lengua que este método reforzó las habilidades de lecto-escritura, minimizó el tartamudeo, involucró nuevos estudiantes, y apoyó la participación de todos los estudiantes. Ruth Bennet (1986) informa que debido a la habilidad de retener canciones en la memoria, gracias a la entonación, la rima y el ritmo, éste es un método efectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Thomas Claerr y Richard Gargan (1984) reportan el uso de canciones para estudiar aspectos culturales, para enseñar comprensión oral, estudiar la gramática, comparar español-inglés en traducciones, para análisis literario o para realizar actividades comunicativas. Estos autores acentúan cómo las canciones proveen variedad en la rutina de la clase y son estimulantes, divertidas y relajantes. Santiago García-Saenz

(1984) informa que la música despierta interés y participación oral, que la experiencia lingüística aportada por las canciones es más auténtica que muchas actividades de clase, y que la práctica de la fonética del español se ayuda con el uso de canciones. Dice también que se crea un ambiente positivo para el aprendizaje de la lengua. Michele Davis (1982) reporta sobre el beneficio del uso de canciones en el campamento de español, un programa de inmersión total. Anne Arundel County Public Schools of Annapolis, Maryland (1980), recomienda el uso de canciones para desarrollar habilidades de escucha y pronunciación, y para un aprendizaje placentero. No se encontraron referencias al uso de baile en la enseñanza de la lengua.

La propia experiencia, ya que en mi familia aprendimos inglés cantando y bailando canciones de Los Beatles, me condujo a pensar que sería interesante utilizar este método para enseñar español como segunda lengua.

LA PRIMERA CLASE

La primera hora de reunión está dedicada a aprender los nombres de los miembros del grupo, y a conocer aspectos fundamentales de la vida de los estudiantes, como procedencia, área de estudio, aficiones, etc., a través de dinámicas grupales en español. El propósito es crear un ambiente cómodo, establecer relaciones de compañerismo y detectar el nivel de lengua de los estudiantes.

Enseguida, presento un taller de gramática semántica-comunicativa, donde se provee una pauta para el estudio de este área de la lengua. En resumen, la gramática semántica-comunicativa estudia la lengua como sistema significante en función, y se basa en la llamada gramática de casos. La gramática de casos considera que el **verbo** es como el sol, alrededor del cual giran los planetas, los **nombres sustantivos**, **nombres adjetivos** y **nombres adverbios**. Los nombres se relacionan con el verbo en una determinada relación de caso. Los casos principales, y los más diversos, son el caso **agente** y el caso **paciente**. Otros casos son **espacio**, **tiempo**, **modal**, **finalidad**, **razón**, **compañía**, **instrumento** y **cantidad**. Todos los casos pueden ser una palabra, una frase o una oración. Los apéndices 1 y 2 contienen el material en el cual se basa el taller de gramática. (Corrales-Martín, unpublished.) La estructura en verso de la canción, facilita el análisis gramatical, porque las oraciones son

generalmente cortas y los elementos constituyentes se reparten en los diferentes versos.

Finalmente, en esta primera clase hacemos una visita panorámica al programa de la clase, enfatizando los objetivos y la metodología (escuchar-cantar, traducción, aplicación de la Guía de Análisis, composición, baile, taller de gramática), y damos los primeros pinitos de baile.

Las canciones para la clase son seleccionadas teniendo en cuenta el grado de dificultad de las estructuras gramaticales usadas, la riqueza del tema tratado, el bagaje cultural expresado, y la 'bailabilidad'. Trece canciones de Colombia, Cuba, Nueva York, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela se eligen y ordenan para su estudio de los tiempos más simples (presente indicativo) a los más complicados (imperfecto subjuntivo/ condicional). El resumen de gramática titulado 'Spanish Quick Guide' se utiliza como material auxiliar para la composición.

LA CLASE TÍPICA

Como parte de la metodología, se enfatiza el uso de 'compañeros/as' para comentar, decidir o elaborar sobre el tema en cuestión durante la clase, de manera tal que los estudiantes conversan entre ellos y de paso mejoran la calidad de su participación cuando la pregunta retorna a todo el grupo.

La clase típicamente se ordena así:

- Conversación sobre el estado del tiempo, las noticias, la clase anterior.
- Escuchamos la canción para el día y cantamos a su compás.
- La traducción realizada por los estudiantes como tarea es comentada por todo el grupo.
- La Guía de Análisis de la Canción diseñada para la clase (ver abajo) es aplicada, a través de exposición las primeras clases, y luego a través de mesa redonda, panel o informes de grupos.
- Comprendida y analizada la canción, los estudiantes escriben individualmente una composición de una página sobre un tema acordado, bajo el cuidado de la profesora. Ésta es evaluada y devuelta por la profesora el próximo día, de forma que los estudiantes reconozcan y corrijan sus principales problemas en el manejo de la lengua escrita. Dos veces durante el semestre, la composición individual se reemplaza con un *skit* que es preparado en grupos y presentado a la clase.

- Luego de un corto descanso, la clase se reúne en el salón de danzas para el baile. Es importante notar que ésta no es una clase de baile. Digo a los estudiantes que bailar es como caminar, y les enseño los dos movimientos básicos de la música latina, los cuales perfeccionaremos a través de la clase. Por supuesto, he encontrado en mis clases bailarines profesionales y hemos aprovechado sus talentos para mostrar opciones al grupo. Los estudiantes no deben conversar mientras bailan, para ayudar a mejorar las habilidades de escucha y a sintetizar el ritmo de la lengua.

- Por último, llevamos a cabo el análisis gramatical de la canción en cuestión, usando la Matrix de Casos en apéndice 2.

GUÍA DE ANÁLISIS DE LA CANCIÓN

La Guía de Análisis (ver apéndice 3) dirige la atención de los estudiantes hacia aspectos de estudio pertinentes a la clase. En primer lugar, realizamos un análisis **personal** donde elaboramos sobre las reacciones individuales a la forma, el contenido, la lengua o el ritmo de la canción. Luego analizamos elementos de la **forma** como estructura de la estrofa, ritmo, rima, métrica e identificamos el montuno, un rasgo común en la música caribeña, en el cual el coro repite un refrán alusivo y el cantante improvisa una respuesta o comentario. Para el análisis del **contenido** se comentan el tema, la historia narrada o las historias sugeridas (particularmente interesante al momento de la creación literaria), los personajes, el espacio y el tiempo de la canción. A continuación, se hace el análisis **lingüístico** con tópicos como descripciones y narración de acciones presentes en la canción, modos y tiempos verbales, lenguaje figurado, relaciones de caso del verbo (ver apéndices 1 y 2), y ocurrencias lingüísticas interesantes o raras. No puede faltar el análisis **comunicativo** donde se identifican el interlocutor y el interpelado del discurso, el uso de los pronombres de tratamiento, y el uso de diálogos o monólogos. *Last but not least*, hacemos el análisis **cultural**, en donde comentamos sobre el contexto social de la canción (conflicto de clases, marcas de clase en lengua y contenido, sanciones sociales), el contexto familiar (nexos entre personajes, valores y creencias), y los estereotipos de clase, género y raza, presentes o sugeridos por la canción.

Cuando los estudiantes han comprendido el uso de la Guía de Análisis, y durante el semestre, el trabajo se reparte entre grupos de for-

ma rotatoria y se presentan los comentarios a través de dinámicas de grupo como mesa redonda, panel, o exposiciones.

CONCLUSIÓN

Claerr y Gargan (1984) concurren que la colocación de un estímulo placentero (como la música) cerca de un segundo estímulo (como la lengua) debe resultar en cierta transferencia del placer al segundo estímulo. En esta metodología, un tercer estímulo, baile, ha sido agregado con resultados altamente positivos.

Algunos de los comentarios de los estudiantes que han participado en esta clase siguen:

- En cuanto a los objetivos: ‘Se alcanzaron los objetivos de hablar y escribir’; ‘fueron apropiados al nivel’; ‘la información es retenida y no sólo memorizada para una prueba’; ‘he mejorado vastamente en lectura, escritura y comprensión de la lengua’.
- En cuanto al método: ‘He aprendido más en este semestre, que en todos los semestres anteriores juntos’; ‘interesante y entretenido’; ‘diferente’; ‘aprendí más porque era divertido’; ‘aprendimos mucho sobre la cultura latina’; ‘mi mejor clase de español’; ‘único’; ‘experimentamos la lengua de primera mano’; ‘la cultura se trajo a la vida’; ‘bailar dio vida a las palabras’; ‘el baile no fue intimidante, porque todos participaban’; ‘creativo e inteligente’.
- En cuanto al contenido: ‘Apropiado’; ‘interesante’; ‘todo tiene más sentido ahora’.
- En cuanto a los materiales: ‘Aprecié la música’; ‘Quick Study Guide’ es muy útil’
- En cuanto al trabajo de compañeros: ‘Aprendí de mis compañeros y me ayudaron’; ‘divertido y beneficioso’; ‘conocí mucha gente en la clase’; ‘cada uno hizo su parte’; ‘nos dio la oportunidad de participar’.

Matrix de Relaciones de Caso del Verbo

Who	does makes	what	to whom	where	when	how	what for/ why	with who/how much/ with what how many?
Agente	verbo	paciente		espacio	tiempo	modo	finalidad/ razón	compañía/ cantidad instrumento
¿Quién	hace	qué (de/en qué)	a quién (para/de/en quién)	(a)dónde	cuándo	cómo	para qué/ por qué	con quién/ cuánto? con qué
Cosa	Persona	Cosa	Persona					
Actor			Objeto Directo/Indirecto					
Reflexivo (Pron)								
Experimentador (Pron)								
Elicitador (Pron)								
Impersonal (con se)								
Ejemplos:								
Lucero espiritual	eres						más alto que el hombre	
Yo no	sé	adónde te escondes en este mundo historial*						
*(tu) te	escondes			adónde en este mundo historial				
Lucero de la mañana	da	razón de Emilita^	me^					

* Indica que el caso será analizado. ^ Indica que ésta no es la posición original en la oración. () Indica que éste se elide en el original.

APÉNDICE 2

Casos del Verbo

La gramática semántica-comunicativa se basa en la llamada gramática de casos. La gramática de casos considera que el **verbo** es como el sol, alrededor del cual giran los planetas, los **nombres sustantivos, nombres adjetivos y nombres adverbios**. Los nombres se relacionan con el verbo en una determinada relación de casos. Los casos principales, y los mas diversos son el caso **agente** y el caso **paciente**. Otros casos son **espacio, tiempo, modo, finalidad, razón, compañía, instrumento y cantidad**. Todos los casos pueden ser una palabra, una frase o una oración. Cada uno de estos casos responde aproximadamente a una de las siguientes preguntas:

¿Quién	caso agente
hace	verbo
(en/de) qué	caso paciente cosa
(a/para/en/de) quién	caso paciente persona
dónde	caso espacio
cuándo	caso tiempo
cómo	caso modal
(por) qué	caso razón
(a) para qué	caso finalidad
con qué	caso instrumento
con quién	caso compañía
cuánto?	caso cantidad

(Las preposiciones en paréntesis son opcionales.)

La cantidad y variedad de nombres con los que el verbo se relaciona en una determinada relación de caso dependen del verbo, a saber: **verbo-proceso**, se relaciona con agente y paciente persona y cosa; **verbo-acción** se relaciona con agente y uno de dos paciente persona o paciente cosa, pero no con ambos; **verbo-fenómeno** no tiene agente ni paciente.

Caso Agente. Responde a la pregunta *¿Quién/qué hace?* El agente puede ser animado (persona o personificación) o inanimado (cosa). El caso agente tiene en español variantes que explico a continuación:

- **Agente Actor.** El verbo siempre concuerda con el agente actor. Los pronombres personales **Yo, tu, usted, el, ella, nosotros, ustedes, ellos, ellas** son pronombres de agente. El agente actor puede ser una persona como en *Yo canto*, *Me gustastu* o una cosa como en *El árbol da frutos*.

- **Agente Reflexivo.** Se da siempre a través de los pronombres reflexivos **me, te, se, nos, se**. **Me, te** y **nos**, son reflexivos de persona; **se** es reflexivo de tercera persona singular o plural y también de cosa. En *La niña se perdió* es reflexivo de persona; en *La cadenita se rompió*, es reflexivo de cosa.

• **Agente Experimentador.** El agente experimentador es siempre un pronombre **me, te, le, nos, les**. Generalmente ocurre con verbos del tipo de gustar (encantar, doler, hacer falta, etc.) en donde hay un agente actor (persona o cosa) que concuerda con el verbo y un agente experimentador que, como la palabra lo dice, experimenta la acción indicada por el verbo. Así, en *Me gusta todo lo tuyo*, *gusta* es la acción, *todo lo tuyo* es el agente cosa de la acción, y *me* es el agente experimentador de la acción. El agente experimentador también ocurre en construcciones reflexivas de cosa y persona como en *La niña seme perdió* y *La cadenita seme rompió*, especialmente con verbos de proceso. El agente experimentador no recibe la acción del verbo como el paciente: Experimenta la acción del verbo.

• **Agente Elicitador.** El agente elicitador parece ser siempre el pronombre **me** en combinación con los pronombres de paciente persona (ver más adelante). En general, el elicitador identifica al interlocutor del discurso *yo*. Algunos ejemplos son *(Tu)Me le llevas estos versos* o *(Tu) Teme callas*.

• **Agente Impersonal conse** . El agente impersonal con **se**, como en *Se le trata como a un perro* no es tan común como se cree; no debe ser confundido con el reflexivo de cosa *Se escucha el sonar de tambores* o *Se habla inglés*, aunque esta construcción transmite la idea de que **se** representa al posible y desconocido agente actor de la acción.

Caso paciente. Responde a la pregunta ¿Quién hace **qué (para) (a) quién?** Algunas veces las preposiciones **en, de** acompañan al paciente. El paciente puede ser una persona como en *El me canta una canción*, *Yo pienso en ti*, *Un pastorcillo se enamoró de una princesa*, o una cosa como en *Os pido posada*. El caso paciente persona usa los pronombres de paciente **me, te, le (se), lo, la, nos, les (se), los, las**. El caso paciente cosa usa los pronombres **lo, la, le, los, las, les**. Los llamados objeto directo/ objeto indirecto son una clasificación superficial del caso paciente, ya que ambas, personas y cosas en el paciente, son susceptibles de tomar estos roles. La gran cantidad de pronombres en el caso paciente y, por ende, la posibilidad de combinaciones, contribuye a hacerlo muy rico y diverso.

Caso espacio. Responde a la pregunta **dónde**. Se refiere al lugar donde sucede la acción. También expresa la dirección de la acción. *Abí llego yo*, *Yo salí del alto en la Algeria María*, *Se va pa'l plan*.

Caso tiempo. Responde a la pregunta **cuándo**. Se refiere al tiempo en que sucede la acción. *No te preocupes cuando yo salga de mi casa*, *La conociste una mañana en Valledupar*. Las fronteras entre el caso espacio/ tiempo pueden ser bastante tenues como en *Yo te recuerdo en todas mis parrandas*.

Caso modal. Responde a la pregunta **cómo**. Se refiere a la manera o modo en que sucede la acción. *Ella es como el agua para beber*, *Cuando la diosa mueve el caderaje se pone el rey mas engréido*.

Caso finalidad. Responde a la pregunta **para qué**. Se refiere al objetivo o fin de la acción. *Le hago la visita pa' que me acepte la invitación..*

Caso razón. Responde a la pregunta **por qué**. Se refiere a la razón o causa de la acción. *Morales no me lleva porque no me da la gana, Y por eso yo te canto a ti linda Rosa.*

Caso compañía. Responde a la pregunta **con quién**. Se refiere a la compañía y a veces al contrincante de la acción. Allí toqué con **Julio Francisco**., Quiero parrandear en Villanueva **con una morena bien candela**, Tu **conmigo** vives resentida, pero yo te alegro con mi canto.

Caso instrumento. Responde a la pregunta **con qué**. Se refiere al instrumento material o inmaterial que permite la realización de la acción. *Con la puya se alegra el festival, Quierocon afecto llevar al Valle una serenata.* En el caso de instrumento inmaterial, se puede también hablar de caso modo.

Caso cantidad. Responde a la pregunta **cuánto**. Se refiere a la cantidad de la acción. *Te quiero tanto que pienso sin saber lo que he pensado.*

Este material es entregado a los estudiantes en la forma de la matrix de casos del verbo en el apéndice 1; en la primera sesión se hace la explicación de este método de análisis.

APÉNDICE 3

Guía de Análisis de la Canción

Análisis personal

1. ¿Qué impresión te causa a ti como destinatario esta canción?
2. ¿De qué manera te aproximarías críticamente a la canción?

Análisis de la forma

3. ¿Cuál es la estructura de la estrofa?
4. ¿Cuál es el ritmo de la canción?
5. ¿Cómo se presenta la rima de la canción?
6. ¿Cuál es la medida de los versos?
7. Identifica el coro o montuno.

Análisis del contenido

8. ¿Cuál es el tema de la canción?
9. ¿Si hay una historia en la canción, cómo se divide en introducción, desarrollo y conclusión? ¿Qué otras historias sugiere la canción?
10. ¿Quiénes y cómo son los personajes?
11. ¿En qué espacio se desarrolla la canción?
12. ¿En qué tiempo se desarrolla la canción?

Análisis lingüístico

13. ¿Hay descripciones? Ejemplos.
14. ¿Hay narración de acciones? Ejemplos.
15. ¿Qué modos y tiempos verbales se presentan? Ejemplos.
16. ¿Se presenta lenguaje figurado en la canción? Ejemplos.
17. Analiza tres oraciones desde el punto de vista de la gramática semántica-comunicativa.
18. Analiza una ocurrencia lingüística interesante (diéresis, sinalefa, hiatos, triptongos, casos raros, metáforas, dichos).

Análisis comunicativo

19. ¿Quién habla a quién en la canción? Identifica la persona del interlocutor. Identifica la persona del interpelado.
20. ¿Cómo se usan los pronombres de tratamiento (TU, USTED, VOS, USTEDES)?
21. ¿Hay diálogo?, ¿monólogo?

Análisis cultural

22. ¿En qué contexto social se desarrolla la canción?
23. ¿En qué contexto familiar se desarrolla la canción?
24. ¿Qué estereotipos de clase, género y raza se presentan?

BIBLIOGRAFÍA

- Anne Arundel County Public Schools of Annapolis, Maryland (1980), "Foreign Language Experience in the Elementary School".
- BENNET, R. (1986), "Authentic Materials for the FLES Class", *Hispania*, 73, pp. 259-61.
- CLAERR, T.; GARGAN, R. (1984), "The Role of Songs in the Foreign Language Classroom", *OMLTA Journal* pp. 28-32.
- DAVIS, M. (1982), "El campamento de Español para los Estudiantes de Escuelas Secundarias".
- FITZGERALD, L. (1994), "A musical Approach for Teaching English Reading to Limited English Speakers", Master's Thesis, National-Louis University.
- GARCÍA-SAENZ, S. (1984), "The use of Songs in Class as an Important Stimulus in the Learning of Language", paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Conference on the Teaching of Foreign Languages, Colorado Springs.