

Judith Sánchez Giménez

**Los paralelismos entre los aprendizajes musical y lingüístico:
su aplicación en el marco de la enseñanza del español con fines específicos**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Directora del proyecto:
Dra. Maria Bargalló Escrivà

MÁSTER EN ENSEÑANZA DE LENGUAS: ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI

Tarragona, 2021



**Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:
Español como Lengua Extranjera**

Fecha: 29/05/2021

Trabajo de Fin de Máster

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

El alumno / La alumna Judith Sánchez Giménez con D. I.48000867-M

Hace constar que es el autor /la autora del trabajo:

Título completo del trabajo:

Los paralelismos entre los aprendizajes musical y lingüístico: su aplicación en el marco de la enseñanza del español con fines específicos.

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.:

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento a la Dra. Maria Bargalló Escrivà, directora de este trabajo, por su dedicación, por su apoyo y por la confianza que ha depositado en mí durante este tiempo; su inestimable ayuda y sus certeras orientaciones han contribuido, sin duda, a alcanzar los objetivos de esta investigación con ánimo e ilusión.

En segundo lugar, agradezco al Departament de Cant del Conservatori Municipal de Música del Vila-seca su generosidad, su implicación personal y la atención recibida en todo momento, y en particular a la profesora Maria Teresa Garrigosa Massana, que se ha interesado por la marcha del proyecto desde el principio.

Finalmente, quiero agradecer también a mis padres y a mi hermana la comprensión y el apoyo ofrecido durante estos meses; sin su esfuerzo y sacrificio, no hubiera podido reunir en este trabajo mis dos grandes pasiones: la lingüística y la música.

A todos, gracias.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Motivación	7
1.2. Hipótesis y objetivos de investigación	8
1.3. Metodología adoptada	9
1.4. Organización del estudio	10
2. ENFOQUE TEÓRICO	13
2.1. La evolución de la teoría lingüística generativa.....	14
2.2. La teoría generativa de la música tonal	18
2.3. La teoría lingüística generativa y la teoría generativa de la música: similitudes y diferencias metodológicas.....	21
2.4. Las conexiones psicológicas y lingüísticas en la teoría de la música.....	23
2.4.1. Las reglas de preferencia en la lingüística generativa.....	25
2.4.2. La psicología cognitiva en las teorías musical y lingüística	26
2.5. Los procesos sintácticos en la música y el lenguaje.....	27
2.5.1. La configuración de estructuras musicales y lingüísticas.....	29
2.5.2. Estructura y reglas de formación de la música y el lenguaje	31
2.5.2.1. Las estructuras profunda y superficial	31
2.5.2.2. Las relaciones armónicas y melódicas de la teoría schenckeriana	32
3. APRENDIZAJE MUSICAL Y LINGÜÍSTICO. LA APLICACIÓN EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS	34
3.1. La música y el aprendizaje de una lengua extranjera	37
3.2. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos específicos	39
3.2.1. Periodos y enfoques de la enseñanza de lenguas con fines específicos.....	40
3.2.2. Ámbitos de la enseñanza de español con fines específicos	42
3.3. La enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal	44
3.3.1. El español aplicado al canto como destreza	47
3.3.2. La influencia del texto en la estructura musical.....	49

3.4. La sintaxis del lenguaje musical y su relación con las estructuras sintácticas de una lengua	51
3.4.1. Motivo.....	53
3.4.2. Frase.....	54
3.4.3. Semifrase	55
3.4.4. Periodo.....	57
4. PROPUESTA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA PARA ALUMNOS DE CANTO LÍRICO	59
4.1. Justificación de la propuesta.....	59
4.2. Hipótesis y objetivos	60
4.3. Metodología.....	61
4.3.1. Descripción de la propuesta	63
4.3.1.1 Explicación del cambio metodológico.....	63
4.3.1.2 Revisión de los contenidos curriculares	66
4.3.1.3 Descripción de las pautas educativas	70
4.4. Resultados previstos	78
5. CONCLUSIONES.....	78
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
7. APÉNDICES	90
APÉNDICE 1. ANÁLISIS MUSICAL Y LINGÜÍSTICO DEL N.º 2 ZAPATEADO	92
APÉNDICE 2. ELABORACIÓN DE UN DIAGRAMA	100
APÉNDICE 3. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 1	101
APÉNDICE 4. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 2	103
APÉNDICE 5. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 3	105
APÉNDICE 6. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 4	107
APÉNDICE 7. ANÁLISIS MUSICAL Y LINGÜÍSTICO DEL N.º 2 CANCIÓN DE LA PALOMA	109

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se circunscribe en una corriente de investigación que está alcanzando un protagonismo acentuado en los análisis sobre procesos cognitivos compartidos por la música y el lenguaje realizados en los años recientes. En efecto, buena parte de ellos se han centrado en establecer los paralelismos existentes entre los discursos musical y lingüístico, por un lado, y en demostrar la incidencia y los beneficios de la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, por otro.

Además, si tenemos en cuenta que la teoría generativa de la música tonal está concebida con los mismos objetivos generales que la teoría lingüística generativa —informar acerca de un aspecto del conocimiento humano y dividir este conocimiento en sus partes innata y aprendida—, la motivación de los principales estudiosos ha sido, hasta el momento, describir y analizar los elementos concretos a nivel perceptivo que se suceden en ambos dominios. Dos casos muy significativos de esta tarea son la obra *A Generative Theory of Tonal Music*, elaborada por Fred Lerdahl y Ray Jackendoff en 1983, y la realizada por Aniruddh D. Patel, *Music, language and the brain*, en 2008.

En el marco en el que se inscribe este trabajo, que pretende establecer una relación entre el estudio de los idiomas y la formación musical en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal, teniendo en cuenta los paralelismos existentes entre la inteligibilidad del texto cantado y las estructuras sintácticas del discurso musical que lo acompañan, será necesario definir, primero, las analogías que presentan las dos disciplinas sobre las que se prevé trabajar.

No obstante, para llevar a cabo esta labor debemos ser conscientes igualmente de las disimilitudes metodológicas que presentan los dos campos de análisis propuestos, a fin de no caer en comparaciones poco útiles que puedan dar lugar a error —más adelante me ocuparé de establecer estas diferencias—. Lo notable aquí es que el objeto de estudio de esta investigación pretende analizar un terreno que hasta la fecha ha sido muy poco explorado, como es el de la enseñanza del español en el ámbito de la música, debido a que la demanda de enseñanza de lenguas en contextos específicos repercute,

especialmente, en el ámbito de los negocios, en el académico y en sectores de prestación de servicios.

A continuación, desarrollo detenidamente cuáles fueron los motivos que impulsaron la realización de este estudio, los objetivos principales, la metodología adoptada, los recursos utilizados y la estructura para comprender, en líneas generales, el camino de la investigación que aquí se propone.

1.1. Motivación

Dados los procesos cognitivos que comparten la música y el lenguaje, son cada vez más los estudios interesados en detallar los vínculos existentes entre los aprendizajes musical y lingüístico, así como las distintas articulaciones del discurso musical que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera.

Teniendo en cuenta que gran parte de las investigaciones realizadas se han centrado, fundamentalmente, en describir las capacidades que comparten estos dos dominios a nivel perceptivo y, al observar que la mayoría de obras y proyectos de gran escala no se han desarrollado considerando los paralelismos entre estas dos disciplinas en el procesamiento de la sintaxis, surge la necesidad de analizar y contrastar dichos paralelismos con el objetivo de determinar qué aspectos del discurso musical pueden ser útiles para aprender y asimilar las estructuras sintácticas básicas del español, de manera eficaz, en el campo de la enseñanza de idiomas aplicados al repertorio vocal.

Asimismo, la ausencia de estudios que vinculen el ámbito de la música con la enseñanza del español en contextos específicos despertó en mí un interés por este tema. Por tanto, sirviéndome de mis conocimientos musicales en la especialidad de canto lírico y de mi inclinación por los estudios de gramática, opté por relacionar ambos dominios. Todo ello considerando los beneficios de la gramática musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera de los estudiantes de canto, quienes, a lo largo de su formación académica, cursan la asignatura «Idiomas aplicados al canto».

El desarrollo de este trabajo permitirá, en fin, descubrir cuáles son las carencias metodológicas que existen en este ámbito específico de aplicación del español y

mostrará nuevas vías de actuación que tengan en cuenta el valor de la estructura musical en el estudio de los idiomas, con el propósito de guiar y consolidar la actividad académica de los alumnos de canto en el contexto mencionado.

1.2. Hipótesis y objetivos de investigación

El estudio que aquí se presenta parte de unas hipótesis que, en buena medida, derivan de las conclusiones de los trabajos que vienen ocupando el estudio de los procesos cognitivos compartidos por los discursos musical y lingüístico, así como los vínculos existentes entre estas dos disciplinas. Considerando, pues, dichas semejanzas y relaciones metodológicas, son cuatro las hipótesis que inspiran este trabajo:

Hipótesis 1. - La música y el lenguaje son sistemas ricamente estructurados que basan sus comparaciones en los conocimientos de la lingüística formal para describir la estructura musical.

Hipótesis 2. - Tanto la música como el lenguaje presentan una gramática y una sintaxis concretas en el marco del procesamiento cognitivo.

Hipótesis 3. - El análisis de la sintaxis musical de una pieza cantada favorece el aprendizaje de las estructuras sintácticas de la lengua que acompaña a la melodía en cuestión.

Hipótesis 4. - En la enseñanza de las lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal, la relación entre la estructura del texto y la musical resulta indisociable.

Con el propósito de validar las hipótesis expuestas, en las páginas que siguen se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Examinar las similitudes y las diferencias metodológicas existentes entre la teoría lingüística generativa y la teoría generativa de la música tonal.
- 2) Determinar cuáles son los rasgos del discurso musical que favorecen el aprendizaje de las estructuras sintácticas del español en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas aplicadas al canto.
- 3) Detallar las técnicas pedagógicas empleadas por los distintos organismos dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula de idiomas aplicados al repertorio vocal.

- 4) Elaborar un modelo de enseñanza que brinde las herramientas necesarias para aprender y reconocer las estructuras sintácticas básicas del español a través del idioma musical, de manera que el alumnado de canto sea capaz de comprender, al menos de forma general, el sentido del texto cantado.

1.3. Metodología adoptada

La metodología empleada en este trabajo sigue un proceso basado en la búsqueda, el vaciado y el análisis de materiales secundarios. Se parte de una recopilación de información que será posteriormente analizada y contrastada en función de las necesidades y propósitos de este estudio. La realización de dicho análisis permitirá elaborar el modelo de enseñanza señalado previamente en los objetivos.

A tal efecto, se ha optado por seguir una serie de pasos correlativos básicos para cualquier investigación. A continuación, y con el fin de alcanzar los objetivos y los resultados programados del trabajo, se presenta el siguiente diseño metodológico:

Tarea 1. Estado de la cuestión sobre el objeto de estudio (Tarea relacionada con el *Objetivo 1*). Para fijar las coincidencias y las discrepancias metodológicas entre la teoría lingüística generativa y la teoría generativa de la música tonal, se partirá de la recopilación de las principales obras de referencia (*Estructuras sintácticas* [1957], de Noam Chomsky, y la *Teoría generativa de la música tonal*, de Fred Lerdahl y Ray Jackendoff [1983]), así como de los artículos más recientes sobre las conexiones psicológicas y lingüísticas de la teoría formal, y la psicología cognitiva en las teorías musical y lingüística.

Tarea 2. Estudio de los procesos cognitivos compartidos entre el discurso musical y el aprendizaje de las estructuras sintácticas del español en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras aplicadas al canto (Tarea relacionada con el *Objetivo 2*). Una vez revisada la bibliografía, se determinarán los aspectos del discurso musical que pueden aplicarse a determinados objetivos lingüísticos en las aulas de idiomas aplicados al repertorio vocal, considerando los procesos cognitivos que comparten ambos dominios. Para ello, se tendrán en cuenta tanto las estructuras y las reglas de

formación de la música y del lenguaje como la organización lingüística y la sintaxis armónica.

Tarea 3. Análisis de los modelos educativos existentes en el campo de la enseñanza del español aplicado al canto (Tarea relacionada con el *Objetivo 3*). A través del análisis de los distintos métodos educativos destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal, se examinarán los recursos didácticos empleados para poder detectar los puntos convergentes entre la música y el lenguaje.

Tarea 4. Diseño de un modelo de enseñanza (Tarea relacionada con el *Objetivo 4*). Una vez recopilada la información necesaria, se propondrá un modelo de enseñanza que favorezca y facilite el aprendizaje de las estructuras sintácticas del español durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras aplicadas al canto, adaptándolo a los diferentes objetivos curriculares y a las características del colectivo. Asimismo, se detallarán los contenidos —conexiones existentes entre los discursos musical y lingüístico en el procesamiento de la sintaxis— y se especificará la técnica para difundirlos de un modo eficaz.

1.4. Organización del estudio

A fin de alcanzar los objetivos planteados para este estudio, el trabajo se organiza a nivel formal en cuatro capítulos fundamentales a los que siguen las conclusiones y los apéndices. A continuación, se da detalle de estas partes:

Capítulo 1. *Introducción*. Este primer apartado consta de una introducción en la que se presentan los motivos que han impulsado la investigación, los objetivos principales y la metodología empleada.

Capítulo 2. *Enfoque teórico*. El segundo capítulo expone las cuestiones teóricas más relevantes en las que se inscribe el estudio. Va de lo general a lo particular y tiene como objetivo fundamental ubicar el trabajo en el contexto de las investigaciones sobre el tema.

- Los apartados 2.1., 2.2., y 2.3. se centran en definir las similitudes y discrepancias metodológicas existentes entre la teoría lingüística generativa y la teoría generativa de la música tonal.
- El apartado 2.4. pretende mostrar, por un lado, las conexiones existentes entre la teoría lingüística generativa y la psicología de la Gestalt; y, por otro, describir el sistema de preferencias que comparten las leyes gestálticas de organización y algunas áreas de la gramática de la lingüística generativa.
- El apartado 2.5. se encarga de analizar las conexiones existentes entre los discursos musical y lingüístico en el procesamiento de la sintaxis.

Capítulo 3. *Aprendizaje musical y lingüístico. La aplicación en el campo de la enseñanza del español con fines específicos.* Este capítulo del estudio pretende describir las diferentes articulaciones del discurso musical que pueden resultar útiles para el aprendizaje de determinados aspectos lingüísticos.

- Los apartados 3.1. y 3.2. muestran los beneficios de la formación y experiencia musical en el proceso de asimilación de una segunda lengua, así como las etapas y los enfoques de la enseñanza de lenguas en contextos concretos.
- Los apartados 3.3. y 3.4. pretenden establecer la relación existente entre el estudio de los idiomas y la formación musical en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al canto, por un lado, y determinar los paralelismos entre los discursos musical y lingüístico en el plano de la estructura, por otro.

Capítulo 4. *Propuesta de un modelo de enseñanza para alumnos de canto lírico.* En este capítulo se desarrolla una propuesta de mejora para la enseñanza de la asignatura «Idiomas aplicados al canto», a fin de que el estudiante de canto reconozca y aprenda las estructuras sintácticas básicas del español, a través de la gramática musical.

Capítulo 5. *Conclusiones.* Este último capítulo de la investigación presenta las conclusiones y los puntos de reflexión que se consideran de mayor utilidad para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en el ámbito de la música.

Referencias bibliográficas. Esta sección recoge las obras de referencia consultadas para la realización del estudio. Todas las fuentes se encuentran ordenadas alfabéticamente

por el primer elemento de la referencia (apellido del autor/-a, entidad o título si es una obra anónima).

Apéndices. En los apéndices de este trabajo se incluyen siete documentos.

- En el apéndice 1, se adjunta el análisis musical y lingüístico del *Zapateado* de la zarzuela «La Tempranica» (1900) del compositor Gerónimo Giménez.
- El apéndice 2 incluye una plantilla de muestra para elaborar el diagrama de la primera actividad de la guía de mejora educativa.
- Los apéndices 3, 4, 5 y 6 contienen las fichas para completar los pasos que se describen en la segunda actividad de la propuesta del modelo de enseñanza.
- El apéndice 7 presenta el análisis musical y lingüístico de la *Canción de la Paloma* de la zarzuela «El barberillo de Lavapiés» (1874) del compositor Francisco Asenjo Barbieri.

2. ENFOQUE TEÓRICO

En este capítulo se incide en diferentes cuestiones generales acerca de la articulación de los discursos musical y lingüístico para determinar cuáles son las principales coincidencias, en lo que respecta a las estructuras prosódica y jerárquica, y a las operaciones combinatorias de ambos dominios. Para ello, se tendrán en cuenta y se analizarán tanto las cuestiones convergentes como las discordantes de las dos disciplinas sobre las que se desea trabajar, con objeto de observar su incidencia sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. El conjunto del marco teórico busca ofrecer una visión global del estado de la cuestión, que permitirá dar soluciones útiles a esta investigación sobre los paralelismos existentes entre la música y el lenguaje. A continuación, se detallan las secciones que conforman el capítulo en cuestión:

1. *La evolución de la teoría lingüística generativa.* En este apartado, se resumen las principales líneas evolutivas de la teoría lingüística de Noam Chomsky. Se parte de los principios del modelo estructuralista que dominaron a la lingüística de la primera mitad del siglo xx y se avanza en la historia de este ámbito hasta alcanzar las nociones que forman parte de uno de los paradigmas teóricos más significativos e imperantes para la lingüística en la actualidad: el modelo generativista.

2. *La teoría generativa de la música tonal.* Los primeros intentos en aplicar los principios del modelo generativista al estudio de la música son los que conducen al desarrollo de esta sección. En ella, se explican las principales características que conforman la teoría de la música desarrollada por Fred Lerdahl y Ray Jackendoff en 1983, y se exponen los motivos que acrecientan el interés por ofrecer instrumentos teóricos capaces de relacionar las distintas propiedades que conforman la articulación de los discursos musical y lingüístico.

3. *La teoría lingüística generativa y la teoría generativa de la música tonal: similitudes y diferencias metodológicas.* En esta ocasión, el apartado reúne las semejanzas y las discrepancias metodológicas más reveladoras de cada una de las teorías expuestas en las secciones anteriores. Se centra tanto en sustentar hipótesis relacionadas con el innatismo de algunos aspectos de la comprensión musical y lingüística como en explicar

las analogías superficiales que deben evitarse entre estos dos dominios para no caer en comparaciones poco útiles que puedan dar lugar a error.

4. *Las conexiones psicológicas y lingüísticas en la teoría de la música.* Este apartado pretende mostrar, por un lado, las conexiones existentes entre la teoría lingüística generativa y la psicología de la Gestalt, que reavivaron las corrientes intelectuales de los años setenta en la esfera interdisciplinaria de la ciencia cognitiva; y, por otro, describir el sistema de preferencias que comparten las leyes gestálticas de organización y algunas áreas de la gramática de la lingüística generativa. Además, esta sección se encarga de definir el papel que ha ocupado la psicología cognitiva en las conexiones psicológicas y lingüísticas que se han establecido en la teoría de la música.

5. *Los procesos sintácticos en la música y el lenguaje.* Esta última sección analiza las conexiones existentes entre los discursos musical y lingüístico en el procesamiento de la sintaxis. Para ello, se parte de la idea de que, en ambos, se suceden elementos discretos a nivel perceptivo que forman secuencias estructuradas jerárquicamente de acuerdo con principios sintácticos.

2. 1. La evolución de la teoría lingüística generativa

La historia de la lingüística encierra opiniones muy dispares sobre los distintos universos metodológicos relacionados con el origen y el funcionamiento del lenguaje humano que se han ido construyendo con el paso del tiempo. No todos han recibido la misma aceptación, pero sus aportaciones, incorporadas perdurablemente al progreso de la ciencia, han contribuido a la reflexión de uno de los paradigmas teóricos más significativos y dominantes para la lingüística en la actualidad, como es el modelo generativista de Noam Chomsky (Gutiérrez, 1997).

Tras largos años tradicionalistas, a principios del siglo xx, la lingüística se ve inmersa en un paradigma diferente como consecuencia de los principios acerca de la gramática estructural que propone Ferdinand de Saussure (1916). El lingüista se encarga de fijar las bases para el desarrollo de las ciencias del lenguaje como materia científica y de presentar una perspectiva lingüística alternativa, alejada de la tradicional prescriptiva, que apuesta por la estructuración y la sistematicidad de la gramática: el modelo

estructuralista. Este movimiento plantea un nuevo enfoque de los hechos del lenguaje; toma como objeto de estudio a la lengua, concebida como un sistema de signos, y trabaja la lingüística descriptiva como empirista; es decir, fundamentada en un estudio que considera el lenguaje como un fenómeno externo (Escalante y Castro, 2017: 207). Por tanto, según esta nueva orientación, la lengua debe presentarse como un sistema formal basado en la distinción de los elementos que lo forman.

El estructuralismo dominó en la lingüística de la primera mitad del siglo xx de manera hegemónica, pero los postulados desarrollados en el modelo generativista de Noam Chomsky (1957), durante la segunda mitad de ese mismo siglo, se han convertido en los cimientos académicos más relevantes para comprender la mente en los últimos 60 años, y son, en la actualidad, los principios más influyentes para explicar el modo en que los humanos adquirimos, comprendemos y producimos el lenguaje (Barón y Müller, 2014: 438). La irrupción de la primera obra de Noam Chomsky, *Estructuras sintácticas* (1957), supone una auténtica revolución científica en el ámbito de las ciencias del lenguaje; pues desplazó una gramática estructural que había imperado durante tanto tiempo. En ella, se cuestionan los pilares epistemológicos de la lingüística estructural y se propone un modelo transformacional —momento en el que se introducen los conceptos de gramaticalidad y de creatividad—, que apuesta por la existencia de un mecanismo mental abstracto capaz de producir cualquier frase de una lengua natural, a través de la unión de sonidos y significados (Barón y Müller, 2014: 421).

Este mecanismo, conocido como dispositivo de la adquisición del lenguaje (LAD, sigla en inglés), lo conforman tres componentes a los que es importante hacer referencia para entender, más adelante, el cambio de rumbo y la evolución de los principios expuestos previamente. El LAD está compuesto por: el componente sintáctico, que encierra dos formas de representación mental de una misma cadena lingüística —la estructura profunda y la superficial—;¹ el componente semántico, que implica una serie de reglas semánticas inespecíficas que atribuye significados a la estructura profunda; y el componente fonológico, que permite realizar una interpretación fonética de las

¹ En el apartado 2.5.2.1. se describen detalladamente las características más significativas de ambas estructuras.

estructuras de superficie (Barón, Müller y Labos, 2013). Las alteraciones que se producen en cada uno de ellos serán fruto de los avances que se dan en este modelo generativista.

No cabe duda, por tanto, de que, en esta primera fase de la lingüística chomskiana, se toma como objeto de estudio el conocimiento inconsciente que un hablante tiene de su lengua a fin de darle forma por medio de un sistema de reglas llamado «gramática». Este sistema es capaz de generar las posibles oraciones del lenguaje, aunque, como señala el propio Chomsky, está aún «muy lejos de poder presentar un sistema de universales lingüísticos formales y sustantivos que sea lo suficientemente rico y detallado para dar razón de los hechos del aprendizaje del lenguaje»² (Chomsky, 1970: 44).

En la década de los ochenta, y en un ámbito teórico más trabajado de la gramática generativa, el lingüista desarrolla la *Teoría de los Principios y los Parámetros*³ (en adelante, P y P) con la que trata de presentar un modelo gramatical explicativamente adecuado y de «estudiar un objeto real en el mundo natural —el cerebro, sus estados y funciones— y avanzar de este modo en el estudio de la mente hasta su integración final con las ciencias biológicas» (Chomsky, 1998: 70). En este caso, se propone entender el conocimiento gramatical de los hablantes no como un sistema de reglas, sino como una combinación de rasgos, operaciones y principios (Eguren, 2014: 38). Para alcanzar tal objetivo, se entiende que la facultad del lenguaje que está implantada en la mente concede la posibilidad de comprender y producir secuencias lingüísticas, a través de un conjunto de cálculos realizados de manera inconsciente.

² La defensa por parte de Chomsky del carácter universal de ciertos principios sintácticos —Gramática Universal (GU)— ha provocado algunas polémicas en torno a su teoría lingüística. No todos los académicos aprueban que sea una explicación correcta de la adquisición y del funcionamiento del lenguaje.

³ Barón, L. y Müller, O. (2014) señalan que «Los principios son características sintácticas universales, innatas e idénticas para todos los idiomas, mientras que los parámetros reflejan las formas limitadas en que los idiomas pueden diferenciarse entre sí». Asimismo, hacen referencia a la noción de parámetro que, según Lasnik y Lohndal (2010, como se citó en Barón, L. y Müller, O., 2014), se utiliza de distintos modos en la bibliografía referente a la gramática generativa: «1. Los parámetros presentan sobre-especificación, o lo que es igual, existen más valores paramétricos en los principios compartidos por todos los idiomas que en cualquier idioma en particular. 2. Los parámetros son únicamente léxicos, de manera que las variaciones entre los idiomas se darían solamente en ese orden».

Por lo que a la conformación del LAD se refiere, en esta ocasión, se deben tener en cuenta tres sistemas distintos. Por un lado, el cognitivo, compuesto por un lexicón y un sistema computacional, que se encarga de almacenar y calcular la información; y, por otro, los dos sistemas de actuación: el conceptual-intencional (C-I) y el articulatorio-perceptual (A-P), que intercambian información con el sistema cognitivo (Barón y Müller, 2014: 430).

Así pues, las principales diferencias que se aprecian entre la primera gramática generativa y la P y P giran en torno a la supresión de reglas que, como se sostenía en un primer estadio, permitían construir estructuras gramaticales, y a la desaparición de las nociones de estructura profunda y estructura superficial propias del componente semántico.

A pesar de que el eje estable de esta lingüística no ha sufrido alteraciones desde hace ya más de cinco décadas, sí se han producido cambios significativos que han afectado, en particular, a esa capacidad innata y específicamente humana, independiente del resto de aptitudes, en la que subyacen determinados principios comunes a todas las lenguas naturales, conocida como Gramática Universal (en adelante, GU) (Eguren, 2014: 36). En el marco de la teoría de P y P, la cual apuesta por una GU notoriamente magnificada, Chomsky señala, a principios de los años noventa, que la meta de la gramática generativa es integrar el estudio cognitivo del lenguaje al estudio biológico, para ver hasta qué punto la naturaleza y la adquisición del lenguaje dependen de concepciones globales basadas en cuestiones de tipo computacional (Chomsky, 2007).

En este sentido, y a fin de sintetizar al máximo el contenido de la GU,⁴ se observa una clara reducción de las operaciones de la sintaxis en la descripción de las variaciones en los idiomas naturales; lo que supone, así pues, una de las propuestas chomskianas más innovadoras con respecto a etapas anteriores de la gramática generativa (Eguren, 2014: 41).

⁴ Eguren (2014) comenta que «la GU está formada esencialmente, para el Programa Minimista Chomskiano, por un inventario de rasgos léxicos y por una única operación computacional de ensamble».

En definitiva, y en concordancia con la formulación más actualizada de la gramática generativa —conocida en la actualidad con el nombre de biolingüística—, se concluye que este nuevo enfoque, en el que la mente se muestra como una abstracción de características cerebrales naturales, pretende enfatizar el carácter biológico de la facultad del habla, manteniendo estables cuestiones como el carácter innato y universal de los conceptos, la adquisición involuntaria del lenguaje durante los primeros años de vida y la prioridad de la sintaxis frente a los componentes semántico y fonológico (Barón y Müller, 2014: 436).

2.2. La teoría generativa de la música tonal

El interés por ofrecer instrumentos teóricos capaces de relacionar las distintas propiedades que conforman la articulación de los discursos musical y lingüístico se vio acrecentado, especialmente, en la segunda mitad del siglo xx. En un primer momento, no pareció difícil aplicar a la música procedimientos paralelos propios de la teoría lingüística estructural, que permitieran agrupar elementos en «clases de equivalencia» para encontrar, más adelante, reglas que controlaran su aparición en las obras musicales (Escandell y Leonetti, 1989). Por ello se dice que los primeros intentos relacionados con la creación de una teoría musical presentan un enfoque de corte estructuralista.

Sin embargo, Ruwet (1966), que también trabajaba en desarrollar principios metodológicos para la teoría, fue uno de los primeros en manifestar que estas aproximaciones estructuralistas iniciales presentaban algunos límites que impedían el análisis de una pieza musical en distintos niveles jerárquicos y la existencia de principios universales. A partir de ese momento, se pone en duda la posibilidad de confeccionar una teoría de la música de base estructuralista y se comienza a atender a los principios propuestos por el modelo chomskiano sobre gramática generativa, en el que tiene cabida la hipótesis del innatismo (Escandell y Leonetti, 1989).

Por esta razón, se pone de manifiesto que las ideas que derivan de la teoría lingüística generativa de Chomsky sobre la estructura del lenguaje han contribuido a la elaboración de un modelo de la comprensión musical basado en la búsqueda de una «gramática» para explicar la capacidad musical humana. Uno de los primeros intentos de aplicar los

principios del modelo generativista al estudio de la música fue el de Leonard Bernstein,⁵ en sus conferencias *Charles Eliot Norton* de Harvard de 1973, donde planteaba analizar la organización morfológica que un oyente experimentado puede atribuirle a una pieza musical y los principios por los que se acuerda esa disposición. Como consecuencia de estas ponencias, fueron cada vez más los interesados en investigar sobre los posibles vínculos existentes entre las teorías musical y lingüística; de hecho, en 1974, Irving Singer y David Epstein organizaron un encuentro de profesores de música, lingüística y estética en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) para examinar y debatir dicha cuestión (Lerdahl y Jackendoff, 2003). En este seminario, participaron el músico teórico, Fred Lerdahl, y el lingüista, Ray Jackendoff, quienes se consideran actualmente los pioneros de la *Teoría generativa de la música tonal* de 1983.⁶

Se trata de una teoría formulada en términos de reglas de gramática musical que le permiten al oyente estructurar el discurso musical en módulos o esquemas organizados; ahora bien, como ocurre con las reglas de la teoría lingüística, en ningún caso están pensadas como normas que indiquen al lector el modo de oír las piezas. Para poder esclarecer la manera en que se organizan las representaciones internas de la música es necesario establecer una conexión entre la superficie musical de cualquier pieza a la que se exponga un oyente y la estructura que este le asigne. En este sentido, debe tenerse presente la idea de que detrás de una pieza musical existe una estructura que guarda un correlativo directo en la partitura; es decir, una gramática musical expresamente formal que comprende un sistema de reglas capaz de fijar análisis determinados a obras concretas (Lerdahl y Jackendoff, 2003: 3).

⁵ M. Victoria Escandell y Manuel Leonneti en su artículo «Modelos lingüísticos para la teoría de la música» (1989) señalan que: «El auge de los primeros modelos chomskyanos y la hipótesis del innatismo le sugirieron la idea de trasladar estos supuestos al análisis musical. Bernstein adopta para la música, por ejemplo, la tripartición *fonológica / sintaxis / semántica*, lo que le lleva, de paso, a proponer la equiparación de las notas con los fonemas, los motivos con los morfemas, las frases con las palabras, y los movimientos con las oraciones. Aunque él mismo reconoce que esta equiparación no es del todo precisa, lo que trata de mostrar es que es posible pensar acerca de la música en términos lingüísticos».

⁶ La obra *Teoría generativa de la música tonal* se escribió en 1983 y cuenta con dos reimpresiones, una de 1996 y otra de 1999. La edición que se utiliza para este estudio es la traducción que sale a la luz en 2003 de la mano de Juan González-Castelao Martínez.

En los inicios de la elaboración de la teoría, los autores apostaron por una gramática generativa estándar como un conjunto de reglas que concediera la posibilidad de generar todas las manifestaciones gramaticales de la disciplina en cuestión. No obstante, a medida que fueron avanzando en ella, se percataron de que una concepción de gramática generativa de este calibre no podía aplicarse a la estructura musical; pues ellos mismos apuntan que «cualquier gramática que pudiésemos escribir generaba demasiadas estructuras “gramaticales” que no tenían ningún sentido en música» (Lerdahl y Jackendoff, 2003). Por consiguiente, decidieron elaborar una gramática que fuese capaz de generar una gran diversidad de estructuras para después poder elegir entre las más estables; este proceso selectivo supuso, por tanto, el empleo de «reglas de preferencia».

La confección de esta teoría, alejada de planteamientos que buscan restarle significación al principio de que la música es un producto de la actividad humana, permite distinguir dos clases de investigación que derivan de sus objetivos generales. La primera se identifica con la idea de precisar los conocimientos de un lenguaje musical por parte de cualquier oyente experimentado a través de una gramática musical y la segunda, con el hecho de especificar la procedencia de dicho conocimiento. Así pues, partiendo de la concepción de que tales saberes son abstractos comparados con la superficie musical, explicar la adquisición de este lenguaje fundamentándose en una simple generalización a partir de un conjunto de superficies musicales se convierte en una ardua tarea (Lerdahl y Jackendoff, 2003: 312).

Para poder profundizar en esta cuestión, es necesario apelar al modo en que el oyente es capaz de conocer de manera inconsciente las reglas que conforman la gramática musical propuesta. Por ello, Lerdahl y Jackendoff (2003) apuestan por una condición innata de la intuición musical que evita que el oyente tenga que aprenderse toda la gramática, lo que justifica que sean defensores de una organización inherente de la mente, determinada por la herencia genética humana.

En este sentido, y teniendo en cuenta la cantidad de analogías que intentan establecerse entre los discursos musical y lingüístico, la siguiente sección pretende mostrar las principales semejanzas y disimilitudes metodológicas que reúnen las dos teorías

presentadas, con el objetivo de no caer en comparaciones poco útiles que puedan lugar a error.

2.3. La teoría lingüística generativa y la teoría generativa de la música: similitudes y diferencias metodológicas

La teoría lingüística generativa se concibe como un intento de determinar qué es lo que un individuo ya conoce una vez que intuye y asimila el sistema de una determinada lengua, capacitándolo para entender y generar un número infinito de oraciones, que probablemente no ha oído nunca antes. Dado que han sido muchas las personas que se han cuestionado usar la lingüística generativa como modelo e inspiración para la teoría de la música, cabe destacar que el paralelismo fundamental que establecen Lerdahl y Jackendoff (2003) se basa en «la combinación de las preocupaciones psicológicas y la naturaleza formal de la teoría».

Así pues, ambas teorías se proponen alcanzar unos mismos objetivos generales, orientados a informar acerca de un aspecto del conocimiento humano y dividir ese conocimiento en sus partes innata y aprendida. Ahora bien, aunque la música y el lenguaje sean dos formas de conocimiento y de procesamiento de información paralelas que comparten capacidades y generan actividades conjuntas, no todos los principios sobre los que se sustenta la teoría musical se relacionan estrictamente con los de la lingüística generativa.

Una de las principales cuestiones sobre las que se debe reflexionar es que la teoría musical se muestra alejada de tendencias como la de recurrir a la intuición artística, sin prestarle atención a la fuente de dicho instinto, y de enfoques que apuestan por tratar la música como una disciplina aislada de cualquier otro aspecto del mundo. Además, sitúa uno de sus focos en conocer dónde residen las construcciones y relaciones del discurso musical, a fin de poder describir una gramática de la música expresamente formal que comprenda un sistema de reglas capaz de fijar análisis determinados a obras concretas.

Para alcanzar tal propósito, debe tomarse en consideración que una composición musical es una entidad construida en la mente y que existe una estructura que guarda

un correlativo directo en la partitura. Dicha cuestión es la que va a permitir establecer una conexión entre la superficie musical de cualquier pieza a la que se exponga un oyente y la estructura que este le asigne; es decir, es la que va a ofrecer la posibilidad de esclarecer el modo en que se organizan las representaciones internas de la música (Lerdahl y Jackendoff, 2003: 3).

Los principios sobre los que se fundamenta esta gramática musical van a ser los que establezcan la diferencia metodológica más reveladora entre las dos teorías. Dicha disparidad se apoya, fundamentalmente, en los dos niveles con los que cuenta el modelo lingüístico para dar forma a una gramática: el nivel de estructura de frase (reglas de formación) y el nivel transformacional (reglas de transformación). La gramática de la música, en este sentido, se forma en base a un conjunto de componentes que conceden a una pieza musical una caracterización estructural adecuada organizada en niveles de representación. Para cada uno de ellos, la gramática fija algunas unidades mínimas y principios sintácticos, a fin de que creen combinaciones diversas; este sistema de reglas plantea las conexiones entre los diferentes niveles y define sus propiedades (Fessel, 1995: 47).

Aunque puede intuirse un parecido razonable en las reglas de formación de ambas disciplinas,⁷ la teoría lingüística generativa se ocupa, en su mayoría, de la gramaticalidad; en cambio, la teoría generativa de la música tonal muestra interés por la preferencia de entre un número abundante de estructuras (gramaticales) de buena formación que compiten entre sí, para organizar el discurso musical (Lerdahl y Jackendoff, 2003: 341). Sobre la cuestión de si la teoría lingüística dispone de algún sistema de reglas equiparable al de las reglas de preferencia de la música se hablará en apartados posteriores.

En otro orden de ideas, cabe señalar que no debe entenderse la música con la idea de que el fundamento de la teoría musical tenga que ser igual al de la teoría lingüística. La

⁷ En la *Teoría generativa de la música tonal*, las reglas de formación pueden crear una estructura de ramificación (igual que las reglas de estructura sintagmática en la sintaxis) y determinar los cambios tolerables del entramado jerárquico. Sin embargo, no presenta la misma complejidad que las reglas de formación correcta lingüísticas; de ahí el peso más significativo de la gramaticalidad en el lenguaje que en la música.

comparación del significado lingüístico con el musical es una nueva diferencia que se establece entre ambos dominios, pues no existen eventos musicales similares al sentido y a la referencia del lenguaje. De igual forma, los elementos que conforman la estructura musical tampoco son comparables con las categorías sintácticas que se dan en la articulación del discurso lingüístico. En último término, a pesar de que una de las analogías más consistentes entre ambas teorías es que comparten la propiedad de presentarse como secuencias de sonidos, no han surgido equivalentes musicales para parámetros fonológicos como, por ejemplo, la nasalidad (Escandell y Leonetti, 1989; Lerdahl y Jackendoff, 2003).

Por consiguiente, resulta imprescindible recordar que, aunque Jackendoff explicita en su obra *La conciencia y la mente computacional* (2005: 251) que trataron de formular «una teoría de la comprensión del oyente de la estructura musical paralela a la competencia lingüística»,⁸ se debe actuar con prudencia al trasladar al campo musical conceptos específicos del análisis de las lenguas naturales; pues, en el momento actual, dichas comparaciones puedan resultar poco útiles y dar lugar a error.

Como conclusión de este apartado, puede extraerse que, aun cuando las dos teorías parten de hipótesis que sustentan el innatismo de algunos aspectos de la comprensión musical y lingüística —conocimientos en gran medida inconscientes—, deben evitarse las analogías superficiales entre estas dos especialidades y las traducciones literales sobre conceptos y niveles de análisis de la teoría lingüística en términos musicales.

2.4. Las conexiones psicológicas y lingüísticas en la teoría de la música

Las corrientes intelectuales de los años setenta reavivaron en la esfera interdisciplinaria de la ciencia cognitiva las conexiones metodológicas entre la música, el lenguaje y la visión (Lerdahl y Jackendoff, 2003). Este hecho permite a la teoría de la música crear un vínculo estable entre la lingüística generativa y la psicología de la Gestalt.

⁸ Para más información véase Jackendoff (2005).

La teoría de la Gestalt se centra en ofrecer nuevas perspectivas sobre la manera que tenemos de percibir e interpretar la realidad en base a distintas «formas»; por ello, su psicología plantea un itinerario alejado del conductismo. Wertheimer (1923) y Köhler (1929) fueron los primeros en estudiar la organización perceptual y en proponer una serie de leyes que muestran la forma en que se agrupan los objetos más pequeños para construir otros de mayor tamaño. Las propiedades de esta teoría permiten que tanto la lingüística como la música sean capaces de interpretar los datos incongruentes de los sentidos en función de los objetos y sus parentescos (Mulligan y Smith, 1988: 127).

Uno de los principios generales que construyen la base de la teoría de la Gestalt es la Ley de *Prägnanz*, también conocida como *Principio de la «buena forma»*, que sostiene que la experiencia perceptiva se inclina por adoptar las figuras más sencillas posibles. Las asociaciones visuales que pueden crearse a partir de esta hipótesis son similares a las auditivas, pues los dos ámbitos cuentan con una «organización fisiológica» (Lerdahl y Jackendoff, 2003: 336). En efecto, el componente de regla de preferencia de la teoría generativa de la agrupación musical se asemeja considerablemente, por lo que a aplicación y a actuación recíproca de las distintas reglas se refiere, al argumento de la visión de Wertheimer:

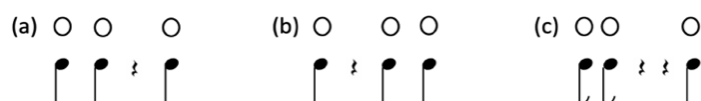


Figura 1. Ejemplos equivalentes entre las agrupaciones visuales y auditivas. (Tomado de Lerdahl y Jackendoff, 2003).

Sobre la base de estas muestras, se observa que el principio que sustenta las agrupaciones presentadas guarda relación con la «distancia relativa»⁹ y este, a su vez, con las leyes gestálticas de organización inmersas en un sistema de preferencias. Aunque la función general de las reglas de preferencia es definir y seleccionar las estructuras de la superficie musical más estables desde el punto de vista de la

⁹ Los círculos tienden a agruparse con los que se encuentran a menor distancia para formar un grupo visual.

percepción, resulta una especificación igualmente válida para su aplicación en algunas áreas de la gramática de la lingüística generativa (Lerdahl y Jackendoff, 2003: 349).

De este modo, y en relación con lo tratado en esta sección, los siguientes subepígrafos se van a encargar, por un lado, de mostrar el grado de aceptación que han recibido las reglas de preferencia en la lingüística generativa; y, por otro, de definir el papel que ha ocupado la psicología cognitiva en las conexiones psicológicas y lingüísticas que se han establecido en la teoría de la música.

2.4.1. Las reglas de preferencia en la lingüística generativa

La noción general de las reglas de preferencia proporcionada por la teoría musical no ha sido consagrada como tal en la lingüística generativa; sin embargo, dado que existen varios fenómenos lingüísticos que muestran las propiedades de las que disponen, se han sugerido algunos cambios en el modelo lingüístico en los que el formalismo de este tipo de reglas parece brindar soluciones de gran despliegue.

Por un lado, en varios principios de la pragmática parece intuirse la condición de las reglas de preferencia. Es el caso de la «máximas conversacionales» de Grice (1975), las cuales se exponen como preferencias de enunciados de oraciones. Si bien es cierto que están planteadas como máximas para el hablante, se pueden emplear del mismo modo en el proceso de interpretación del oyente.¹⁰ Por otro, un área de la gramática que presenta igualmente características de las reglas de preferencia es la de la percepción auditiva. La acentuación y la duración de intensidad en el peso métrico de la música conectan de forma parecida en el proceso que siguen las señales acústicas para distinguir palabras, pues se debe tener en cuenta tanto la relación entre la duración del silencio consiguiente a la vocal de la palabra anterior como la duración del siguiente fonema para poder entrever el modo en el que se oye la secuencia acústica que se lleva a cabo (Lerdahl y Jackendoff, 2003: 344).

¹⁰ Las «máximas conversacionales» en el proceso de interpretación del oyente aparecen como preferencias sobre la manera de construir el significado proyectado en el hablante.

Así pues, aunque, en general, la lingüística generativa ha distinguido únicamente la aportación de las reglas de formación correcta, en los fenómenos lingüísticos presentados se observa un comportamiento similar al de las reglas de preferencia, en la forma en la que obran los indicios sintácticos y semánticos para acordar cuál es la estructura por la que se debe optar.

2.4.2. La psicología cognitiva en las teorías musical y lingüística

Al margen de los aspectos estrictamente musicales, la *Teoría generativa de la música tonal* está diseñada como exploración sobre un ámbito de la capacidad humana cognitiva; lo que debería resultar beneficioso para lingüistas y psicólogos, al menos como muestra de la puesta en práctica de la metodología de la lingüística a un terreno distinto. Si hay algo que justifique el amparo de un modelo de inspiración lingüística como punto de partida para elaborar y desarrollar una teoría musical verdaderamente explicativa, es la psicología cognitiva, encargada de estudiar el modo en que procesamos la información en un sentido generalizado (Lerdahl y Jackendoff, 2003).

La analogía entre música y lenguaje no se da únicamente en los distintos niveles de representación y en los argumentos teóricos, pues comparten, además, la propiedad de mostrarse como manifestaciones lineales de sonidos; lo que conlleva que su comprensión ponga en movimiento distintos mecanismos perceptivos. Aquello que la psicología ha intentado poner de manifiesto es que la percepción es una actividad mental, en la que el sujeto forma parte de un proceso dinámico, y no un mero resultado de lo que hay en el entorno. Por tanto, del mismo modo que un oyente, conocedor de un idioma musical, es capaz de estructurar una pieza musical en diversos esquemas y unidades en virtud de su impresión y sensación auditivas, cualquier otro oyente puede asignar una estructuración jerárquica a una secuencia acústica por medio de la percepción del lenguaje (Lerdahl y Jackendoff, 2003).

Así como ocurre en el lenguaje, los sonidos que componen la música no pueden entenderse de manera aislada y, por ello, resulta fundamental contar con estructuras de alto nivel —como el «contorno» o la «tonalidad»— que consigan reunir y construir el segmento musical o lingüístico al que hacen referencia (Gómez-Ariza *et al.*, 2000: 82).

Esta conexión corrobora el paralelismo existente en la organización de la teoría musical y la teoría lingüística, sobre todo, en lo que concierne a su naturaleza formal y a su inclusión en la psicología (Escandell y Leonetti, 1989: 157).

2.5. Los procesos sintácticos en la música y el lenguaje

En los discursos musical y lingüístico figuran secuencias de elementos estructurados jerárquicamente a partir de principios combinatorios (Patel *et al.*, 1998). Los paralelos entre la música y el lenguaje no cesan con el procesamiento de sonidos complejos; ambos son sistemas ricamente organizados y varios estudiosos han establecido similitudes entre sus estructuras (Patel, 2008). Las comparaciones más conocidas de este tipo son las que se basan en conocimientos de la lingüística formal para describir la estructura musical (Slevc, 2012).

Para poder analizar el vínculo existente entre música y lenguaje que se halla en el procesamiento de la sintaxis, Patel *et al.* (1998) proponen estudiar la reacción cerebral ante las incongruencias sintácticas en ambas disciplinas. Del mismo modo que los oyentes familiarizados con la música son capaces de detectar anomalías armónicas, los hablantes competentes de una lengua concreta pueden hacerlo con las sintácticas:

A harmonic incongruity that does not have any psychoacoustical or gestalt oddness (i.e., mistuning, large jump in frequency) is a genuinely grammatical incongruity, resting on acquired knowledge of the norms of a particular musical style. One may postulate that if the P600 reflects the difficulty of structural integration in rule-governed sequences, harmonic anomalies in music should also elicit this waveform (note that our use of terms such as *anomalies* with reference to musical tones and chords is shorthand for “unexpected given the current harmonic context,” not a judgment of artistic value) (Patel *et al.*, 1998: 718).

La tendencia a agrupar las unidades en secuencias del mismo tamaño es una propiedad característica tanto de las estructuras musicales como lingüísticas. En las obras de música tonal, esta simetría se ve reflejada en la división en compases y en el empleo de una métrica regular; en el ámbito del lenguaje, aparece de forma similar en la segmentación de los constituyentes prosódicos de los enunciados en unidades con una misma extensión (Fodor, 2000: 2). Ahora bien, esta correspondencia desaparece en el

momento en que se prescinde de la secuencia lineal de unidades propia de la estructura prosódica y se le da paso a la ramificación; acción que permite situar el foco de atención en la estructura jerárquica inherente a la sintaxis. Este proceso genera en la música y en el lenguaje estructuras asimétricas mediante la elaboración de motivos musicales y sintagmas lingüísticos, derivados de un elemento central.

Las frases musicales, de igual forma que las cláusulas de las expresiones lingüísticas, evolucionan en virtud de la información existente en los núcleos sintácticos; de ahí que sean los encargados de velar por los cimientos de toda la estructura de la secuencia (Igoa, 2010: 109). Las estructuras arbóreas¹¹ que se muestran a continuación presentan combinaciones de eventos musicales y lingüísticos lideradas por un elemento principal —el núcleo. En ellas aparecen, por un lado, asociaciones de notas y acordes y, por otro, agrupaciones de palabras que forman constituyentes ordenados según su grado de importancia jerárquica:

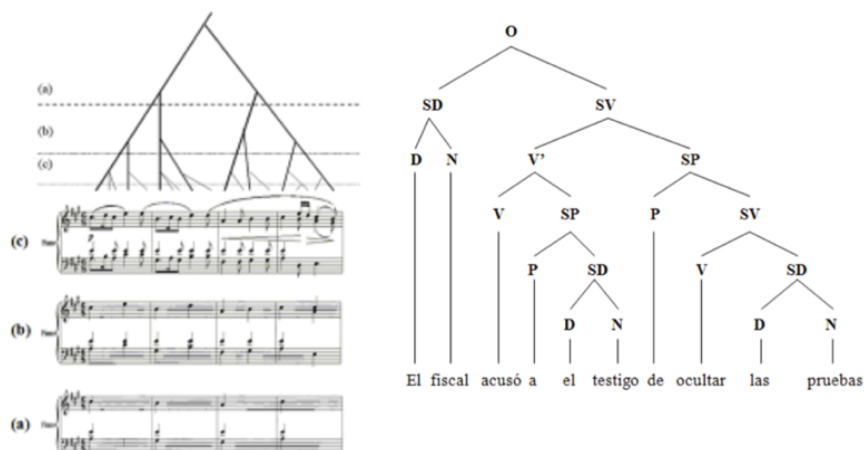


Figura 2. Representación paralela de la estructura sintáctica de una frase musical (inicio del 2º movimiento de la Sonata para piano K. 331 de W. A. Mozart) y una oración del español. (Tomado de Igoa, 2010).

Este tipo de paralelismos plantean una serie de preguntas interesantes acerca de los procesos cognitivos compartidos que subyacen a la sintaxis lingüística y musical. La más tentadora, y a su vez la menos trabajada, es la relacionada con el «aprendizaje

¹¹ Las que aquí se presentan no agotan las posibilidades de análisis dentro de este campo. Para mayor detalle sobre ello, véase especialmente el capítulo 6 de Lerdaahl y Jackendoff (2003) sobre la reducción interválica-temporal y el sistema analítico en el discurso musical.

implícito», es decir, con la capacidad de descubrir una estructura abstracta a partir de inputs ruidosos (Ettlinger, Margulis y Wong, 2011). Cada vez existe más evidencia de que el aprendizaje implícito subyace en muchos aspectos del procesamiento lingüístico y musical (Saffran, 2003); de hecho, el entrenamiento musical se asocia con un mejor aprendizaje de las estructuras tanto musicales como lingüísticas en un escenario de aprendizaje implícito (Francois y Schön, 2011).

Si bien queda aún mucho camino por recorrer para conocer los roles compartidos de las funciones ejecutivas y el aprendizaje implícito en la estructura lingüística y musical, la comparación de estos dos dominios puede resultar esencial para comprender las funciones específicas que desempeñan las habilidades cognitivas generales en la articulación de ambos discursos (Slevc, 2012).

A continuación, se muestran los principales paralelismos entre las estructuras musicales y lingüísticas, así como el procedimiento a seguir para la construcción de sus enunciados. Además, dado que ambos dominios presentan una sintaxis que los subyace y un sistema de reglas que organiza jerárquicamente sus discursos, se detallan las reglas de formación existentes en el discurso musical, inspiradas en las ideas planteadas por Chomsky en la primera fase de su teoría lingüística generativa.

2.5.1. La configuración de estructuras musicales y lingüísticas

La propiedad común más relevante entre la música y el lenguaje es la «productividad infinita»; es decir, la capacidad de generar combinaciones ilimitadas a partir de un repertorio finito de elementos. De la misma forma que se agrupan los fonemas en el lenguaje para formas sílabas, palabras, sintagmas, oraciones y discursos, lo hacen las notas musicales para construir motivos, frases musicales, secciones, movimientos y obras completas. Esta facultad se da en ambos dominios debido a la presencia de una sintaxis subyacente y de un sistema de reglas que gestiona las unidades mínimas de contraste (Igoa, 2010; Patel, 2003).

El procedimiento a seguir en las construcciones de frases o motivos musicales se basa en el principio de prolongación de fenómenos de esta disciplina, con el que eventos como las notas y los acordes se mantienen a lo largo de toda una línea melódica,

pasando por las habituales sensaciones de tensión y relajación que lleva asociadas la música en su movimiento (Martínez, 2007). La noción de prolongación puede verse reflejada fácilmente en la elaboración de cualquier pasaje musical, pues para su confección es necesario contar con una secuencia de notas formada por una nota llamada «tónica», que representa el tono más estable de la melodía, y un conjunto de notas restantes que se encarga de construir la línea melódica, alejándose en mayor o menor medida de ese sonido inicial permanente. Lo que se consigue, por tanto, cuando se elabora una frase musical de esta forma es que la nota principal de la que se parte se prolongue y esté presente (no físicamente) durante toda la melodía para que les sirva de eje al resto de relaciones armónicas que se dan a lo largo del pasaje (Igoa, 2010: 109; Martínez, 2007).

Un caso similar se da en el lenguaje cuando se habla de las relaciones sintácticas y semánticas existentes entre el componente nuclear de un sintagma y los elementos que se unen a él de manera necesaria. Por ejemplo, el hecho de que aparezca un verbo en una oración va a provocar que este adelante los argumentos que obligatoriamente han de acompañarlo. Por tanto, podría decirse que los complementos argumentales de un verbo suponen una «prolongación» de este en la oración, de manera parecida a lo que ocurre cuando una secuencia de notas se entiende como la extensión de la «tónica» a lo largo de una frase musical (Igoa, 2010).

Por el contrario, la construcción de estructuras en la música y en el lenguaje muestra cierta discrepancia en cuanto al planteamiento básico para determinar relaciones de dependencia entre las unidades de ambas disciplinas. La sintaxis lingüística es expresión de relaciones semánticas; se observa que el lenguaje se rige por las relaciones de significado que mantienen las palabras del enunciado; en cambio, la sintaxis musical se atiene a jerarquías tonales que generan relaciones armónicas entre las notas. Así pues, aunque la configuración de estructuras musicales y lingüísticas plasma principios generales comunes, cabe tener en cuenta que actúan a través de reglas de distinta naturaleza (Igoa, 2010).

2.5.2. Estructura y reglas de formación de la música y el lenguaje

La congruencia sintáctica en el procesamiento de enunciados lingüísticos y musicales ha resultado de gran relevancia en estudios recientes centrados en el análisis de las estructuras (sintácticas) que conforman las gramáticas de ambos dominios.¹² Teorías como la de Lerdahl y Jackendoff (2003) han intentado enfatizar la importancia de estas estructuras jerárquicas a fin de sistematizar las reglas de composición musical. Como en el lenguaje, los oyentes adquieren en la música un sistema de reglas de manera inconsciente que les permite comprender la complejidad sintáctica de la música y su forma¹³ (Gómez-Ariza *et al.*, 2000).

Muchos de los principios relacionados con las estructuras y las reglas de formación que conforman el discurso musical en la actualidad se basan, como ya se ha anunciado en algunos apartados previos, en las ideas planteadas por Chomsky en la teoría lingüística generativa de 1957. Los dos subepígrafes que se presentan a continuación se encargan de mostrar y de situar la época en que conectan tales paralelismos.

2.5.2.1. Las estructuras profunda y superficial

La estructura profunda y superficial fueron dos conceptos que aparecieron en la primera fase de la teoría lingüística chomskiana, concretamente en el estudio de la sintaxis de la gramática generativa transformacional, que no tienen vigencia en la actualidad. Se definieron como «dos formas de representación mental de una misma cadena lingüística (oración o grupo de oraciones)» y como «estructuras abstractas, no efectivas, pertenecientes a la competencia lingüística y no a la actuación» (Barón y Müller, 2014: 423).

La estructura profunda estaba constituida por todas aquellas proposiciones que expresaban enunciados primitivos en forma de sujeto-predicado y su utilidad radicaba

¹² Autores como Patel (2008) o Lerdahl (2013) han trabajado cuestiones relacionadas con las diferencias y las similitudes más significativas entre las estructuras y las reglas de formación de la música y el lenguaje.

¹³ Tanto en la música como en el lenguaje procesamos aspectos gramaticales que provienen de estímulos externos. Este ha sido un tema que ha dado pie a la realización de varios estudios, entre los que se encuentra el de Deutsch (1982b): *The processing of pitch combinations*.

en ser una estructura sencilla mediante la cual podían realizarse las transformaciones que se consideraran oportunas; es decir, era necesario recurrir al orden natural de los pensamientos que la subyacían para comprender o producir una frase.¹⁴

Por otra parte, la estructura superficial se describía como «la representación mental de una cadena lingüística que es interpretada por el sistema fonológico para generar la cadena de sonidos correspondientes al habla» (Barón y Müller, 2014: 424). Se trataba de una noción totalmente innovadora para el primer generativismo; los principios por los que se regía permitían justificar fenómenos como la homonimia estructural y la relación entre oraciones activas y pasivas. A pesar de que ambas fueron reemplazadas por el modelo gramatical que propuso Chomsky en un estadio más trabajado de su teoría —la P y P—¹⁵ y abandonadas, más adelante, por el programa minimista, sus nociones han sido de gran ayuda para establecer las relaciones armónicas y melódicas que se sugieren en la teoría musical de Schenker de 1979, y que se detallan en el apartado siguiente.

2.5.2.2. Las relaciones armónicas y melódicas de la teoría schenckeriana

El parentesco entre la terminología schenkeriana y la chomskiana es lo que ha impulsado principalmente un número considerable de intentos de vinculación entre ambas disciplinas. La idea de estructura profunda o de organización jerárquica de niveles estructurales son solo algunas de estas analogías, cuya profundización, como señalan Martínez y Shifres (2007), «implica un serio riesgo epistemológico».

La mayor preocupación de Schenker siempre fue la de explicar la coherencia de la música tonal como un conjunto indivisible en el que todos los eventos de una pieza musical pudieran referirse a una única tonalidad.¹⁶ Para ello, sugirió que las obras más relevantes del repertorio de la música tonal son fruto de transformaciones

¹⁴ El componente transformacional del que se habla en el modelo estándar (1965) es el que permite que la estructura profunda (o latente) se convierta en una estructura superficial (o patente) a través de reglas transformacionales (Chomsky, 1970).

¹⁵ La *Teoría de los Principios y los Parámetros* que propone Chomsky, después de la primera gramática generativa, afirma que la explicación de los procedimientos lingüísticos en relación con las estructuras profunda y superficial no es correcta y, por ende, se descarta.

¹⁶ Para más detalle sobre esta cuestión véase Koelsch *et al.* (2013).

composicionales construidas sobre la base de un núcleo básico de la estructura tonal (Martínez y Shifres, 2007). Dicho elemento nuclear recibe el nombre de *Ursatz* y, según Lerdahl y Jackendoff (2003) «constituye la estructura “base subyacente” más estable que pueda expresarse dentro del lenguaje tonal, al encarnar muchos de los principios armónicos y melódicos básicos de la tonalidad». Por otra parte, como le ocurría a la estructura superficial propuesta por Chomsky en los primeros estadios de la teoría lingüística generativa, la *Urfinie* se ocupa de ser la línea melódica abstracta primordial y, por tanto, el aspecto melódico de la *Ursatz*.

No obstante, aunque Schenker haya recurrido a las nociones de estructura profunda y estructura superficial de la teoría chomskiana para explicar ciertos principios de organización jerárquica en la composición musical, deben tomarse en consideración las palabras de Sloboda (1985) relacionadas con los vínculos erróneos que suelen darse en torno a estos conceptos. El músico teórico sostiene que la teoría de Schenker no puede dar origen a una gramática generativa, a pesar de que en muchos aspectos tenga su apariencia; el sistema schenkeriano no es generativo en el sentido chomskiano del término. Además, a diferencia del modelo de Chomsky, el schenkeriano es un sistema analítico en el que la *Ursatz* —estructura fundamental— se averigua mediante reducciones recursivas de la superficie musical (Martínez y Shifres, 2007).

No hay duda, pues, de que el interés por utilizar términos lingüísticos para describir fenómenos musicales —no se va más allá de un uso metafórico de estos términos—, unido al de relacionar y comparar los procesos cognitivos que subyacen la sintaxis musical y lingüística, tiene ya una larga historia en la tradición occidental. Con todo, no debe perderse de vista una cuestión sumamente relevante que ha ido repitiéndose a lo largo de estas páginas: no todos los conceptos y niveles de análisis que resultan operativos en la descripción del lenguaje verbal admiten una traducción literal en términos musicales.

De las teorías documentadas en las obras y artículos consultados, gran parte confirman que las analogías que suelen establecerse entre música y lenguaje se basan en el hecho evidente de que ambas disciplinas comparten la propiedad de mostrarse principalmente como secuencias de sonidos, esto es, de ser manifestaciones lineales —es el caso de

Escandell y Leonetti (1989)—. Otras, en cambio, pese a estar de acuerdo con dichas analogías, optan por enfocar sus argumentos hacia una teoría formulada en términos de reglas de gramática musical, proyectada como una investigación sobre un campo de la capacidad cognitiva humana.

A tal efecto, las cuestiones tratadas a lo largo de este capítulo sirven para corroborar que la relación entre teoría musical y lingüística debe concebirse no como la mera posibilidad de trasladar y aplicar conceptos lingüísticos a la música, sino como una correspondencia en la organización jerárquica de ambas. Será, pues, esta la única vía para poder establecer generalizaciones interesantes sobre los principios que orientan la asignación de tal organización. En el fondo de este entramado teórico subyace, en fin, la idea básica de que cualquier teoría musical que parta de un modelo de inspiración lingüística debe elaborarse en términos genuinamente musicales.

Así pues, el afán por seguir estableciendo relaciones entre los dos campos de análisis citados conduce a la redacción de un tercer capítulo centrado en diferentes cuestiones generales acerca de los paralelismos existentes entre los aprendizajes musical y lingüístico en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos y, en particular, en el de la enseñanza del español aplicado al repertorio vocal.

3. APRENDIZAJE MUSICAL Y LINGÜÍSTICO. LA APLICACIÓN EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Como se ha podido observar en el capítulo precedente, el conjunto de teorías y principios reunido, que constituye el grueso de los conocimientos actuales sobre procesos lingüísticos y musicales, resulta fundamental para analizar y entender las analogías que se establecen entre la música y el lenguaje, en lo que respecta a las estructuras prosódica y jerárquica, y a las operaciones combinatorias de ambos dominios. No obstante, las características de este estudio obligan a considerar también los aspectos relativos a su aprendizaje y aplicación en el campo de la enseñanza del español con fines específicos.

En los últimos años, han surgido numerosas investigaciones desde diversas áreas científicas del conocimiento —psicología, educación musical, lingüística aplicada, etc.—

interesadas en detallar los vínculos existentes entre los aprendizajes musical y lingüístico (Chobert y Besson, 2013; Fonseca, Ávila y Gallego, 2015; Slevc y Miyake, 2006). Por lo general, estas relaciones se plantean examinando los aspectos más externos de las actividades de estos dos dominios; sin embargo, como comenta Bigand (1991), esto no es lo fundamental, ya que la música y el lenguaje son «dos formas de comunicación que implican la existencia de una competencia específicamente humana para comunicar mediante formas sonoras» (Bigand, 199: 72).

En efecto, los estudios sobre comportamientos musicales y lingüísticos dedicados a concretar dicha especificidad demuestran que, pese a que las diferencias que presentan las dos disciplinas son evidentes,¹⁷ ambas comparten capacidades y generan actividades conjuntas (Lerdahl, 1987). Se ha comprobado, en fin, que tanto la música como el lenguaje requieren de un control preciso de habilidades vocales, presentan una capacidad combinatoria basada en reglas —productividad— y dependen de la imitación para su adquisición (Igoa, 2015).

Este capítulo, por tanto, se centra en detallar las diferentes articulaciones del discurso musical que pueden resultar útiles para el aprendizaje de determinados aspectos lingüísticos. En cierto modo, supone una relectura, bajo un nuevo prisma, de algunos aspectos tratados en el anterior, pues en él ya se ha dado puntual noticia de la conexión entre teoría musical y lingüística, así como de los paralelismos existentes en la organización jerárquica de ambas.

La perspectiva adoptada en estas páginas es distinta, al igual que los objetivos: por una parte, se pretende estudiar la relación entre los aprendizajes musical y lingüístico, teniendo en cuenta que los elementos concretos a nivel perceptivo que se suceden en ambos dominios forman secuencias estructuradas jerárquicamente de acuerdo con principios sintácticos. Por otra parte, y como ya se ha comentado, se pretende observar su posible aplicación en el marco de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos específicos y, en particular, en el de la enseñanza del español aplicado al canto como destreza.

¹⁷ Para más información véanse Igoa (2010 y 2015).

Todo ello con el fin de diseñar un programa educativo basado en la convergencia de los parámetros lingüísticos y musicales, que se adapte a las exigencias curriculares de los alumnos y ponga de manifiesto, en el ámbito del aprendizaje del español con fines específicos, la importancia de la enseñanza de idiomas aplicados al canto, considerando la influencia directa del texto en la estructura musical de la obra. A continuación, se detallan las secciones que conforman el capítulo en cuestión:

1. *La música y el aprendizaje de una lengua extranjera*. Este epígrafe parte de la idea de que la experiencia musical es una forma de conocimiento extralingüística favorecedora del proceso de asimilación de una lengua extranjera. Por ello, se da evidencia del modo en que la música influye positivamente en diferentes aspectos del procesamiento del habla, como las discriminaciones vocálicas, el sistema prosódico y la estructura rítmica del lenguaje.

2. *La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos específicos*. Esta sección pretende mostrar las etapas y los enfoques de la enseñanza de lenguas en contextos concretos, así como los ámbitos de la enseñanza del español con fines específicos. Todo ello, con objeto de definir las corrientes de especialización más estandarizadas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y los sectores más prolíferos en este campo.

3. *La enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal*. Los objetivos de la siguiente sección son, por un lado, establecer la relación existente entre el estudio de los idiomas y la formación musical en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal; y, por otro, describir la influencia del texto cantado en la estructura musical.

4. *La sintaxis del lenguaje musical y su relación con las estructuras sintácticas de una lengua*. Este último apartado busca establecer los paralelismos entre música y lenguaje en el plano de la estructura y de las operaciones combinatorias que la generan, teniendo en cuenta que ambos dominios presentan una capacidad generativa que opera en los dos casos de manera recursiva.

3.1. La música y el aprendizaje de una lengua extranjera

El campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado grandes avances en el transcurso del último siglo. Según las demandas y las necesidades de cada época, se han llevado a cabo diferentes metodologías que han focalizado su atención en trabajar aspectos y destrezas lingüísticas de modos distintos. La música se ha considerado siempre un factor extralingüístico beneficioso en el proceso de asimilación de una lengua extranjera. En efecto, la educación musical es el área del conocimiento humano en la que más se ha confiado para facilitar y estimular el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de cualquier lengua, ya sea adquirida o aprendida (Marques *et al.*, 2007; Pérez, 2008, 2010 y 2012).

Las continuas publicaciones internacionales sobre la relación entre las aptitudes musical y lingüística sugieren que el entrenamiento musical pudiera contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Fonseca, Ávila y Gallego, 2015).¹⁸ Por ello, un aspecto que ha sido muy estudiado en este ámbito es el de la posible vinculación entre la formación musical y el aprendizaje de una lengua. El análisis llevado a cabo en Buck y Axtell (1986), por ejemplo, pone de relieve dicha relación. En su investigación, decidieron comparar la habilidad de reconocimiento de sonidos de lenguas extranjeras entre estudiantes de música y otros de distintas áreas de conocimiento. Con los resultados obtenidos se comprobó que los primeros informantes superaron con creces a los segundos. Por consiguiente, los especialistas señalaron que la experiencia musical influye positivamente en diferentes aspectos del procesamiento del habla, como la modalidad prosódica, las discriminaciones vocálicas —segmentarias y suprasegmentarias— y la estructura rítmica de las secuencias sonoras (Chobert y Besson, 2013).

Por otra parte, los factores motivacionales intrínsecos, aun considerándose aspectos no relacionados directamente con el lenguaje, también tienen un papel esencial en el

¹⁸ Estudios como los de Patel (2011), Fonseca, Toscano y Wermke (2011) o Kang y Williamson (2014) confirman la existencia de una influencia estadísticamente relevante de la formación musical en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, en Slevc y Miyake (2006) se comenta que las habilidades musicales parecen facilitar la adquisición de la estructura del sonido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, ya que pueden afectar a su adquisición, dependiendo del grado en que se aplican (Morales, 2011).¹⁹ La música, en este sentido, actúa como herramienta educativa para estimular a los estudiantes, pues con ella pueden trabajarse gran variedad de habilidades —expresión oral, escritura creativa, gramática, fonología, etc.— que contribuyen al desarrollo lingüístico de los individuos (Llorente, 2009). Estudios como los de Rosenfeld (1985), centrados en analizar los efectos psicológicos de la música en el lenguaje y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes en el aula, son los que justifican argumentos de este tipo.

En Rosenfeld (1985) se comenta, entre otros datos, que, a diferencia del lenguaje, que se procesa en el hemisferio izquierdo, el procesamiento de la música ocurre en el área derecha del cerebro. De esta forma, al escuchar una melodía cantada se activan los dos hemisferios, lo que supone un mayor nivel de concentración.²⁰ Asimismo, distintas investigaciones confirman que la música provoca que los estudiantes se muestren mucho más receptivos a los contenidos que están aprendiendo, debido a que los límites psicológicos se reducen y a que incrementa la implicación emocional en el proceso de aprendizaje (Llorente, 2009).

A continuación, y con objeto de ir aproximándonos a uno de los propósitos de este tercer capítulo, en los siguientes apartados se detallan las etapas y los enfoques de la enseñanza de lenguas en contextos concretos,²¹ así como los ámbitos que han experimentado mayor evolución en el marco de la enseñanza del español con fines específicos.

¹⁹ Para más información sobre estrategias motivacionales en el aula de E/LE véanse Huneault (2009) y Karine (2015).

²⁰ Mientras que Rosenfeld (1985) apunta que cada uno de los dominios —música y lenguaje— se procesa en hemisferios cerebrales distintos, Medina (1993) señala que este procesamiento tiene lugar en la misma área del cerebro.

²¹ Existe una gran variedad de términos con los que referirnos a las lenguas de especialidad: lenguas para fines específicos, lenguas con propósitos específicos, lenguajes de especialidad, etc. En Cabré y Gómez de Enterría (2006) puede verse una explicación detallada de las distintas denominaciones.

3.2. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos específicos

Tal y como comenta Aguirre (2012: 9), pese a que el interés por el estudio de lenguas con fines utilitarios se remonta a la antigua Grecia y al Imperio Romano —el aprendizaje de la lengua de otros pueblos tenía la finalidad de facilitar las transacciones comerciales—, el concepto de enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos adquiere sentido completo en la segunda mitad del siglo xx. Concretamente, en el momento en que se inicia una corriente pedagógica en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera denominada *English for Specific Purposes (ESP)*.²²

Los motivos que impulsaron esta corriente de especialización en la enseñanza de lenguas extranjeras son diversos. Por un lado, Aguirre (2012) apunta que surge, principalmente, a raíz de la necesidad de divulgar los conocimientos de las distintas áreas de especialidad y de los nuevos planteamientos sobre la naturaleza de la lengua, que conducen a la reformulación de algunas teorías sobre la formación pedagógica y el aprendizaje de idiomas. No obstante, es bastante frecuente señalar como punto de origen el conjunto de situaciones particulares que se dieron al finalizar la Segunda Guerra Mundial, pues en esa época la expansión de las actividades comerciales y científicas, y la necesidad de transmitir nuevos conocimientos exigían el uso de una lengua —en este caso, el inglés—²³ para facilitar y beneficiar la comunicación internacional.

Por otro lado, autoras como Moreno (2010) y Aguirre (2012) señalan que los cambios surgidos en los campos de la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística, así como las teorías sobre la enseñanza-aprendizaje de idiomas «facilitaron la aplicación de diversos enfoques orientados a fomentar la comunicación en los distintos campos

²² Esta corriente pedagógica forma parte de un movimiento más general de enseñanza llamado *Languages for Specific Purposes (LSP)*, «cuyo estudio se ha centrado sobre todo en la enseñanza del inglés, del francés y del alemán de especialidad» (Dudley-Evans y Saint John, 1998, como se citó en Saorín, 2003).

²³ En Aguirre (2012: 9) se comenta que «por diversas razones, la lengua inglesa se encontraba en una situación privilegiada para convertirse en esa lengua internacional para la comunicación científica, técnica y para las relaciones internacionales».

académicos y profesionales que lo requerían, particularmente en los ámbitos científico-técnico y de negocios» (Aguirre, 2012: 10).

Así pues, tras esta primera aproximación al concepto de enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos específicos, el siguiente subepígrafe trata de concretar las etapas por las que ha pasado el enfoque de la enseñanza especializada, teniendo en cuenta las distintas visiones teóricas a las que ha estado sujeto y los cambios que ha experimentado a lo largo del tiempo.

3.2.1. Periodos y enfoques de la enseñanza de lenguas con fines específicos

En el transcurso de los últimos años, el enfoque de la enseñanza especializada ha pasado por etapas metodológicas distintas, con itinerarios diferentes en cada país y para cada lengua. El desarrollo de este tipo de enseñanza se debe, fundamentalmente, a la situación geopolítica de cada territorio y al nivel de integración de los países y sus lenguas en los mercados internacionales (Aguirre, 2012: 10). En el siglo xx, autores como Hutchinson y Waters (2010)²⁴ distinguen cinco aproximaciones distintas a la enseñanza de lenguas con fines específicos, que consiguen aportar planteamientos muy interesantes para este ámbito.

En primer lugar, señalan, en la década de los sesenta, un periodo centrado en el concepto de *lenguas especiales* —también llamado *análisis de registros*—,²⁵ las cuales se definen como «las variedades lingüísticas surgidas en virtud de la división social horizontal de una comunidad» (Blanco, 2010: 73). Es decir, son aquellas que tienen su origen concretamente en una variación social. El desarrollo de esta primera etapa se da en pleno crecimiento económico, tecnológico y científico de occidente. Por ello, no es de extrañar que las primeras investigaciones realizadas en el marco de la enseñanza de lenguas con fines específicos surjan a partir de los estudios de las variedades escritas y

²⁴ La obra *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach* (1987) cuenta con numerosas reimpresiones desde su publicación. En esta ocasión, se trabaja con la de 2010.

²⁵ Aguirre (2012: 10) apunta que «se consideraba que la enseñanza debía basarse en la identificación de las características específicas de cada lengua y aplicar este análisis en la elaboración de materiales didácticos».

orales de la lengua inglesa utilizada en contextos muy concretos, como el de la tecnología, la ciencia o la biología (Miranda, 2015).

En segundo lugar, comentan que, en la década de los setenta —la segunda etapa en el desarrollo de lenguas para fines específicos—, el foco de atención se sitúa en el *análisis del discurso*. En este periodo, el propósito es comprender el modo en que se combinan las oraciones en el discurso y en los distintos actos comunicativos para producir significados (Aguirre, 2012; Miranda, 2015).

La tercera etapa destacada por Hutchinson y Waters (2010) se dio a principios de los años ochenta, cuando se propuso el *análisis de la situación meta*.²⁶ Según estos autores, el enfoque consistía en identificar la situación meta en la que los estudiantes iban a tener que desenvolverse una vez finalizado el curso académico, y llevar a cabo un análisis de las singularidades lingüísticas de dicha situación. Esta etapa fue determinante para el desarrollo del movimiento de enseñanza de lenguas con fines específicos, pues se puso en marcha la sistematización de la enseñanza, tomando en consideración las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Aguirre, 2012; Miranda, 2015).

Paralelamente a esta tercera etapa, Hutchinson y Waters (2010) señalan un cuarto periodo —aún en la década de los ochenta— representado por el *interés en las habilidades lingüísticas*. En esta ocasión, la atención se centra en las estrategias interpretativas del alumno, con objeto de analizar los procesos de interpretación y de razonamiento comunes que permiten comprender el discurso en su conjunto, al margen de las formas.

En último término, la quinta etapa —a finales de los años ochenta— está representada por el *enfoque centrado en el aprendizaje (learning-centred approach)* (Hutchinson y Waters, 2010). Hasta el momento, las fases anteriores habían centrado su interés en el uso del lenguaje y el contenido, y se había relegado la metodología y la forma de aprender. Por ello, los autores pioneros en esta ordenación de etapas —Hutchinson y

²⁶ Pese a que la tercera etapa también recibió el nombre de *análisis de necesidades*, Hutchinson y Waters (2010) prefieren denominarla *análisis de la situación meta*, siguiendo la nomenclatura adoptada por Chambers (1980) (Aguirre, 2012).

Waters— propusieron un enfoque fundamentado en las teorías sobre el aprendizaje, a fin de primar el *cómo* enseñar y aprender, en lugar del *qué* enseñar (Aguirre, 2012; Miranda, 2015).

En suma, se concluye que cada una de estas aproximaciones han suscitado un gran interés entre los especialistas dentro de este campo. Las distintas perspectivas que se han ido aportando sobre el tema han influido directamente en las orientaciones de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que ha dado origen a una nítida distinción entre la enseñanza generalista de idiomas y la enseñanza especializada de lenguas con fines específicos (Aguirre, 2012).

3.2.2. Ámbitos de la enseñanza de español con fines específicos

En las últimas décadas, la comunicación especializada,²⁷ tanto en lo que concierne a su descripción como en lo que respecta a su adquisición y enseñanza, ha despertado un gran interés entre los profesionales del sector.²⁸ Precisamente, factores como la globalización, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y la migración se han convertido en elementos determinantes de dicho interés (Rodríguez-Piñero, 2013).²⁹ Estos, a su vez, han propiciado el incremento de la demanda de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE), en general, y han impulsado de forma significativa el enfoque de la enseñanza-aprendizaje del español en contextos

²⁷ Para más información sobre 'comunicación especializada' véanse Cabré (1999) y Gómez de Enterría (2009a).

²⁸ Rodríguez-Piñero (2013: 57) señala que «son numerosos los encuentros científicos que se celebran en torno a esta temática, como las diversas ediciones de los congresos AELFE [...], los *Coloquios Internacionales de Historia de los Lenguajes Iberorrománicos de Especialidad*, los *Encuentros Internacionales de GERES* [...], los *Encuentros sobre el Español como Lengua de Especialidad* [...] o los *Congresos Internacionales sobre la Enseñanza del Español con Fines Específicos* (CIEFE)».

²⁹ En Aguirre (2012: 5) se habla de otros elementos de interés: «la complejidad del contexto socioeconómico y político de los siglos XX y XXI, y las características de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC)». Asimismo, en Alcaraz, Martínez y Yus (2007: 4) se señalan los siguientes: «El nuevo replanteamiento de la división tradicional del conocimiento; la interdisciplinariedad epistemológica surgida a raíz del anterior replanteamiento y el deseo que se ha despertado en los estudiosos del lenguaje de conocer en profundidad [...] cuáles son las estrategias cognitivo-comunicativas que emplean sus actores en las diversas situaciones y acontecimientos de sus respectivas esferas profesionales».

específicos de uso de la lengua, que requiere unas destrezas y estrategias de comunicación determinadas (Aguirre, 2012: 5).

En este sentido, el efecto de la demanda de enseñanza de español como lengua extranjera ha supuesto una reorganización específica para ajustar la enseñanza a los requisitos y necesidades reales de la comunicación académica y profesional (Aguirre, 2012; Gómez de Enterría, 2009b).

Por lo que respecta a los ámbitos de la enseñanza de español con fines específicos, cabe comentar que, a partir del ingreso de España en la Unión Europea, en el año 1986, se percibe una tendencia creciente en la demanda de enseñanza de lenguas en contextos específicos y, en particular, del español.³⁰ Su incidencia repercute, especialmente, en el ámbito de los negocios, en el académico y en sectores de prestación de servicios — sanitarios, turísticos y jurídicos— (Aguirre, 2012; Alcaraz, Martínez y Yus, 2007). A tal efecto, Gómez de Enterría (2009b: 42) comenta lo siguiente:

[...] La lengua que es propia de la comunicación especializada sustenta los procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos socio-económicos, gestión sanitaria, gestión cultural, las relaciones internacionales, el derecho, las tecnologías, etc. En cada una de estas áreas temáticas surge la demanda de aprendices que quieren adquirir la competencia comunicativa en español, pero no en español estándar, sino en la lengua especializada mediante la cual se pone en práctica la comunicación real en ámbitos profesionales y académicos concretos. Es decir la lengua de especialidad propia de cada ámbito y la que se requiere para cada contexto específico de comunicación.

Así pues, pese a que se distingue, según el campo profesional o académico estudiado, entre *Español del turismo*, *Español jurídico*, *Español de los negocios*, *Español de las relaciones internacionales* y *Español de la medicina* (Gómez de Enterría, 2009b), hay, aún en la actualidad, campos sin explotar. De hecho, el ámbito de la música, que es el que aquí nos ocupa, presenta un vacío considerable al respecto; pues, hasta el

³⁰ Para más información sobre la causa que originó la tendencia al alza en la demanda de enseñanza de español con fines específicos véase el Capítulo 1 de Aguirre (2012).

momento, no se ha contemplado la posibilidad de incluir el español en este entorno profesional.

El siguiente apartado pretende poner de relieve esta cuestión y, por ello, muestra la relación existente entre el estudio de los idiomas y la formación musical en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal, así como la influencia del texto cantado en la estructura musical.

3.3. La enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal

De acuerdo con la normativa vigente, las enseñanzas profesionales y superiores de música incluyen, entre otras materias de especialidad, la asignatura «Idiomas aplicados al canto». Se trata de una enseñanza fundamentada en el estudio de la especialidad de canto, que tiene como objetivos principales capacitar al alumno para reconocer y asimilar los distintos símbolos fonéticos y su producción fonológica en las lenguas extranjeras con las que trabaja durante su formación —inglés, francés, italiano, español y alemán—,³¹ así como dotarlo de los conocimientos suficientes para comprender todo tipo de mensajes orales o escritos de gramática básica en cualquiera de las lenguas usuales en el repertorio vocal (Real Decreto 1577/2006).³²

En cuanto a su desarrollo en los programas educativos de los distintos Conservatorios Profesionales y Superiores de Música, esta asignatura figura como materia obligatoria para los alumnos matriculados en la especialidad de canto y se imparte en modalidad extensiva (duración anual) a lo largo de los seis y los cuatro cursos académicos de los grados profesional y superior de música, respectivamente. Ahora bien, tal y como señala el Real Decreto 1577/2006, las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas son libres de incrementar los tiempos lectivos de las asignaturas que constituyen el currículo de las enseñanzas profesionales de música y de determinar los

³¹ No es necesario que los alumnos matriculados en esta asignatura cuenten con un certificado oficial que acredite el nivel de dominio de estos idiomas.

³² Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del estado*. Madrid, 20 de enero de 2007, núm. 18, pp. 2853-2900.

cursos en los que se deben incluir tanto las materias comunes a todas las especialidades como las propias de la especialidad.

Esto justifica el hecho de que la distribución horaria semanal de esta asignatura figure de manera distinta en los planes de estudio de cada Comunidad Autónoma. Por lo que respecta a los contenidos, sin embargo, cabe comentar que las variaciones que se dan entre unos programas y otros son mínimas, ya que, en general, se ajustan a los establecidos por el Real Decreto 1577/2006:³³

- comprensión global de mensaje orales;
- reproducción y producción de mensajes orales;
- entrenamiento de las destrezas fónicas (articulación, emisión correcta, reconocimiento y diferenciación auditiva de los fonemas, pronunciación correcta, aplicación de la fonética cantada, conocimiento de las reglas del sistema fonético-fonológico);
- utilización del repertorio individualizado para la adquisición y realización automatizada del sistema fonético-fonológico;
- comprensión global de los textos poético-literarios y conocimiento de su contexto histórico, cultural y artístico; y
- análisis fonético para diferenciar signos de forma autónoma.

Todo ello podría conducir a pensar que a esta materia de especialidad se le ha otorgado siempre un peso significativo dentro del currículo de enseñanzas profesionales y superiores de música, pero no ha sido así. En efecto, la vinculación de la enseñanza musical con las lenguas extranjeras que se imparten en los distintos conservatorios se ha visto muy cuestionada a lo largo de las últimas décadas. El estudio de las lenguas se presenta tradicionalmente relacionado con la especialidad de canto, pero, como señala Sanz (2010: 211), «no siempre se le ha concedido la misma importancia dentro del currículo escolar». De hecho, en el plan de estudios de 1966 —Real Decreto 2618/1966

³³ Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del estado*. Madrid, 20 de enero de 2007, núm. 18, pp. 2853-2900.

sobre reglamentación general de los Conservatorios de Música—,³⁴ que estuvo vigente sin interrupción hasta 1990, únicamente se alude a la enseñanza de idiomas de manera transversal al tratar las especialidades vinculadas a la música vocal.

A tal efecto, muchos de los programas de estudio planteados en este ámbito carecían de una asignatura destinada a la enseñanza de lenguas extranjeras en la especialidad de canto lírico, lo que suponía que los estudiantes recibieran nociones muy superficiales de la pronunciación y el significado de los textos por parte de docentes de otras áreas de conocimiento que, por lo general, no contaban con una formación específica para ello (Sanz, 2010: 211). De este modo, los alumnos se veían en la obligación de completar sus carencias formativas de manera autónoma, a pesar de que para obtener el título académico se les exigía la acreditación de tener nociones tanto de español como de inglés, alemán, francés e italiano en sus niveles fonético-fonológico, sintáctico y semántico.

Con objeto de solventar dicha carencia, unos años más tarde, la normativa emanada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo,³⁵ dio carta de naturaleza a las enseñanzas de música, y en particular a la especialidad de canto, incluyendo una asignatura destinada al aprendizaje de los principales idiomas que son de uso corriente en la música vocal.³⁶ En efecto, el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesiones de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación apunta lo siguiente:

Como complemento a los objetivos puramente prácticos de la asignatura, serán muy convenientes todos los conocimientos adicionales que puede adquirirse en relación al idioma [...]. El aprendizaje de un idioma aplicado al canto es algo que debe ir a la par de los

³⁴ Real Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los Conservatorios de Música. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 14 de noviembre de 1966, núm. 254, pp. 13381-13387.

³⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 20 de enero de 2007, núm. 18, pp. 2853-2900.

³⁶ «El estudio de un repertorio de música vocal deberá incluir canciones y arias españolas e italianas antiguas, canciones de concierto españolas, canciones latino-americanas, italianas, alemanas y francesas, romanzas de zarzuela y ópera española y extranjera y arias de oratorios o cantatas» (Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo).

estudios vocales, profundizando siempre de igual manera en ambas direcciones: el conocimiento del idioma debe acompañar siempre al progresivo dominio de la técnica vocal.

Desde entonces, la asignatura —centrada, sobre todo, en el desarrollo de las habilidades fonético-fonológicas de los estudiantes— figura en los programas educativos como materia obligatoria para los alumnos de canto y goza de un amplio reconocimiento en los planes de estudio de las enseñanzas profesionales y superiores³⁷ de los conservatorios de música tanto estatales como internacionales.³⁸ A tal efecto, los alumnos que, hoy en día, tienen la oportunidad de cursarla demuestran un mayor dominio de las destrezas citadas. En general, reciben una formación mucho más sólida y no se ven en la obligación de completar sus carencias formativas de manera independiente.

Así pues, una vez establecida la relación entre el estudio de los idiomas y la formación musical en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal, los siguientes apartados se encargan de detallar, por un lado, la evolución que ha experimentado la enseñanza del español aplicado al canto, en los últimos años; y por otro, de dar a conocer, en la medida de lo posible, los paralelismos existentes entre la inteligibilidad del texto cantado y las estructuras sintácticas del discurso musical que lo acompañan.

3.3.1. El español aplicado al canto como destreza

Desde hace ya algún tiempo, la asignatura llamada «Lengua española aplicada al canto» forma parte, junto a la enseñanza de otros cuatro idiomas —el inglés, el francés, el italiano y el alemán—, de los programas de estudio de los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música no solo extranjeros, sino también nacionales.³⁹ No cabe duda,

³⁷ Los dos contextos de enseñanza se rigen bajo unos mismos objetivos y presentan contenidos prácticamente equivalentes.

³⁸ Todo ello ha traído consigo una alta demanda de profesores de esta disciplina que, en la actualidad, se imparte de forma oficial en los conservatorios y de manera extraoficial en distintos teatros líricos (Fernández, 1998: 149).

³⁹ Pese a disponer de un amplio repertorio vocal en español, esta lengua cuenta con muy pocas horas lectivas en los planes de estudio de las enseñanzas profesionales y superiores de música. De hecho, en

pues, de la trascendencia que cobra el estudio de estas lenguas para la correcta formación de un cantante, quien, a lo largo de su cometido profesional, deberá enfrentarse a un repertorio musical que incluya obras en los idiomas citados (Fernández, 1998).

Si bien en los últimos años la evolución de la glotodidáctica ha experimentado cambios significativos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras —ha dado origen a la realización de algunas investigaciones centradas, por un lado, en consolidar las metas y los medios de la educación lingüística; y, por otro, en diversificar la enseñanza de lenguas extranjeras según el tipo de estudiantes a los que va dirigida esta formación—, en lo que se refiere al español aplicado al canto no se conoce, hasta el momento, ninguna investigación didáctica específica.

En este sentido, los especialistas del sector apuntan que la enseñanza sistematizada del español en el marco de la interpretación de la música lírica no ha sido abordada como campo de estudio relevante, ni en España, ni fuera de dicho país.⁴⁰ De hecho, de los idiomas mencionados unas líneas más arriba —inglés, francés, italiano, español y alemán—, el único que parece haber suscitado más interés respecto a esta materia es el italiano, pues como señala Balboni (2004: 89):⁴¹

Eppure essa è insegnata in moltissimi conservatori musicali, dove se ne usa una varietà collocata tra il Cinquecento e l'Ottocento —un italiano incomprensibile per moltissimi parlanti nativi di italiano del ventesimo secolo.

Tale lingua, rientra ancora nella categoria dell'italiano come lingua moderna? Forse si tratta di una varietà che si potrebbe collocare tra le lingue classiche: il corpus testuale è finito:

estudios posteriores de canto —máster— el español no forma parte de la programación didáctica de la asignatura «Idiomas aplicados al canto». Esta se centra, principalmente, en el desarrollo de las habilidades fonético-fonológicas del italiano, el francés y el alemán. (Consulta personal realizada a Lucía Méndez Bayo, graduada en historia, cantante lírica y estudiante del Máster en Performance en Trinity College London).

⁴⁰ «Las investigaciones extranjeras que analizan en profundidad la historia de la pedagogía vocal y las diferentes escuelas nacionales de canto no mencionan la existencia de una posible escuela española. En la historia del canto es indiscutible la importancia de la escuela italiana, entre otras cosas por ser la más antigua y la que consiguió un mayor desarrollo técnico, extendiéndose a otros países y logrando monopolizar la escena lírica mundial» (Morales, 2008).

⁴¹ La obra *Didattica dell'italiano a stranieri* se escribió en 1994 y cuenta con varias reimpressiones posteriores. La edición que se utiliza para este estudio es la 7ª, que sale a la luz en 2004.

non c'è evoluzione; la produzione orale non esiste in quanto autonoma ma solo legata alla musica —che preme sulla musica, la deforma, la rende quasi incomprensibile.

Non diamo una risposta, perché c'è la necessità di un ulteriore approfondimento teorico. Molto di quanto si dirà in questo studio sarà solo parzialmente applicabile all'insegnamento dell'italiano della musica e del melodramma italiani, che richiede prospettive glottodidattiche proprie.

Por tanto, dado que la investigación en torno a la lengua española aplicada al canto ha sido y es una parcela poco estudiada por la musicología en España, solo se le podrá dar rango de disciplina a esta asignatura definiéndola y mostrando aquellas particularidades que la hacen distinta de cualquier idioma que se aprende con fines meramente comunicativos.

A tal efecto, el siguiente apartado se centra en enumerar y definir dichas particularidades, así como en detallar la influencia directa que ejerce el estilo musical de cada época sobre el texto y viceversa, teniendo en cuenta tanto las estructuras del discurso musical como las del lingüístico.

3.3.2. La influencia del texto en la estructura musical

Tal y como apunta el Real Decreto 1577/2006⁴² por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música, el texto y la melodía se encuentran indisolublemente unidos desde su origen en la música cantada. Por ello, la especialidad de canto debe incluir una asignatura destinada al aprendizaje de los principales idiomas que son de uso corriente en la música vocal.

Esta afirmación da evidencia de la simbiosis artística que existe entre la letra y la estructura musical que la acompaña y, a su vez, sustenta apreciaciones como las de Fernández (1998: 151), quien señala que «encontramos ocasiones en las que la fusión entre palabras y música es casi perfecta —como las primeras óperas del '600— y otras en que el texto está al servicio de la música —como en algunas óperas rossinianas».

⁴² Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 20 de enero de 2007, núm. 18, pp. 2853-2900.

En este sentido, son varios los autores que apuntan que los textos que se combinan con las distintas formas de música clásica —canciones y áreas italianas antiguas, canciones latino-americanas, italianas, alemanas, francesas e inglesas, arias de oratorios o cantatas, etc.— están totalmente influenciados por el estilo musical, lo que supone que las estructuras sintácticas de la obra incidan directamente en su relación con las palabras⁴³ (Fernández, 1998).

La razón por la que la estructura del texto determina, en gran parte, la estructura de la pieza musical reside en el hecho de que, por lo general, el texto es siempre material preexistente. Es decir, en el momento en que el compositor decide abordar la composición de una obra, ya posee previamente el escrito que ha solicitado prestado de una tercera fuente. Su tarea, por ende, consiste en musicalizar una obra literaria, adecuando el orden estructural del texto como base para la organización de los eventos y relaciones musicales⁴⁴ (López, 2011; López, 2013).

Por lo que al corpus textual de la producción de zarzuela y canción lírica española se refiere, cabe comentar que es muy extenso —sus orígenes se remontan al siglo xvii (Morales, 2008)— y presenta una historia digna de ser tratada en cada uno de sus momentos (Sobrino, 1996-97). Ahora bien, pese a tener la sintaxis propia del verso, el léxico que presenta es, por lo general, arcaizante.⁴⁵ De hecho, la lengua de los libretos de zarzuela —la canción lírica española tiene otro tratamiento—, fuera de su contexto interpretativo, raramente tiene uso hoy en día y alejada de la música pierde, en buena medida, su valor artístico⁴⁶ (Ojeda, 2015). Todo ello son aspectos que deben tenerse en

⁴³ Para más información véase Berrocal (2000).

⁴⁴ López (2011: 2) comenta que «existen pocos casos en los que el compositor es, además, el creador del texto. Sin duda, uno de los más destacados en la historia de la música es el caso de R. Wagner. Los motivos que empujaban a Wagner a escribir los libretos de sus propias obras eran de origen filosófico e ideológico: la concepción del drama musical como *Gesamtkunstwerk*, es decir, como obra de arte total».

⁴⁵ Por lo que al léxico se refiere, los libretos de zarzuela no son los únicos que integran términos arcaizantes, pues como señala Fernández (1998: 152-53): «la lengua de los libretos operísticos no puede presentarse como un modelo de comunicación, porque, además, su registro resulta muy difícil para una persona de competencia relativa en italiano. [...] El alumno que se enfrenta a este tipo de repertorio tiene que trabajarlo de forma activa y este es el punto más significativo y el mayor reto de la asignatura: hacer trabajar al alumno de una manera activa con un corpus que poco tiene que ver con lo que es la lengua tal y como hoy se concibe (en función de su uso)».

⁴⁶ Para más información véase Castro (2008).

cuenta a la hora de musicalizar los textos, pues solo el acceso a la sintaxis y al léxico propios de cada uno de los libretos permitirá al compositor crear la simbiosis artística que existe entre la letra y la estructura musical que la acompaña (Fernández, 1998).

Con objeto de concretar dicha relación, en el siguiente apartado se detallan los vínculos existentes entre la sintaxis del lenguaje musical y las estructuras sintácticas de una lengua. Asimismo, los subepígrafos que lo conforman muestran los elementos o materiales concretos de los que se sirven las formas musicales y lingüísticas para construir sus discursos.

3.4. La sintaxis del lenguaje musical y su relación con las estructuras sintácticas de una lengua

Como ya se ha comentado en apartados anteriores, las correspondencias que se crean entre la música y el lenguaje en el plano de la estructura y de las operaciones combinatorias que la generan son evidentes (Patel *et al.*, 1998; Igoa, 2010). Ambos dominios cuentan con una capacidad llamada «productividad infinita» que les permite generar combinaciones infinitas a partir de un inventario finito de elementos.

Esta habilidad generativa opera en los dos casos de manera recursiva, esto es, «aplicando procedimientos de forma encadenada sobre el producto de la misma operación [..]. De ahí su carácter potencialmente infinito» (Igoa, 2010: 107). De este modo, de la misma forma que se agrupan los fonemas en el lenguaje para formar sílabas, palabras, sintagmas, oraciones y discursos, lo hacen las notas musicales para construir motivos, frases, secciones, movimientos y obras completas.⁴⁷

En cuanto a la sintaxis musical y su relación con las estructuras sintácticas de una lengua, y en particular del español, cabe comentar que autores como Bower (2001) y Patel (2003) apuntan que el ser humano identifica y responde de forma similar ante las distintas violaciones de las reglas gramaticales que pueden darse en los discursos musical y lingüístico. Asimismo, otros estudios demuestran que tanto el campo de la

⁴⁷ Son varios los autores que señalan que esta facultad se da en ambos dominios debido a la presencia de una sintaxis subyacente y de un sistema de reglas que gestiona las unidades mínimas de contraste (Lerdahl y Jackendoff, 2003; Patel, 2003; Igoa, 2010).

música como el del lenguaje brindan las mismas capacidades de aprendizaje, dados los mecanismos que comparten en cuanto al procesamiento (McMullen y Saffran, 2004). De hecho, una propiedad emergente de la sintaxis que se encuentra en las lenguas naturales, y que también se da en la música tonal occidental, es la existencia de «jerarquías de núcleo». Es decir, en ambas disciplinas se crean combinaciones surgidas en torno a un elemento principal, teniendo en cuenta los constituyentes que integran el discurso⁴⁸ (Lerdahl y Jackendoff, 2003; Igoa, 2010).

En este sentido, no es de extrañar que uno de los criterios de evaluación⁴⁹ que dictan los planes de estudio de las enseñanzas profesionales de música de los distintos conservatorios se encuentre estrictamente relacionado con valorar la capacidad del alumnado para percibir aspectos sintácticos y estructurales de la obra escuchada y denominarlos correctamente.⁵⁰ En efecto, el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación apunta lo siguiente:

El trabajo sobre esas otras disciplinas, que para el instrumentista pueden considerarse complementarias, pero no por ello menos imprescindibles, conduce a una comprensión plena de la música como lenguaje, como medio de comunicación que, en tanto que tal, se articula y se constituye a través de una sintaxis, de unos principios estructurales que, si bien pueden ser aprehendidos por el intérprete a través de la vía intuitiva en las etapas iniciales de su formación, no cobran todo su valor más que cuando son plena y conscientemente asimilados e incorporados al bagaje cultural y profesional del intérprete.

Así pues, resultan evidentes las similitudes que comparten y la relación que mantienen la sintaxis del lenguaje musical y las estructuras sintácticas de una lengua. Con todo, los

⁴⁸ Para más información véanse Patel *et al.* (1998) y Patel (2003).

⁴⁹ Para más información sobre criterios de evaluación véase Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 20 de enero de 2007, núm. 18, pp. 2853-2900.

⁵⁰ Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 20 de enero de 2007, núm. 18, pp. 2853-2900.

siguientes subepígrafes muestran los elementos o materiales concretos de los que se sirven las formas musicales y lingüísticas para construir sus discursos.

3.4.1. Motivo

En el marco del lenguaje musical, el motivo, también llamado célula o inciso,⁵¹ es el elemento primario y fundamental de la composición. Se considera el motor de todas las melodías y, por ello, se utiliza como base del desarrollo de cualquier obra —cantada o instrumental—. Los tratados y los capítulos sobre formas musicales hacen especial hincapié en su análisis y lo presentan como un material preponderante del segmento musical (Yepes, 2014). De manera similar, Green (1965: 31) define el motivo como «una pequeña unidad melódica usada como elemento de construcción»⁵² y apunta que está caracterizado por su contorno melódico y, en especial, por su agrupamiento rítmico.

En apartados anteriores se ha sugerido la posibilidad de establecer paralelismos entre los elementos concretos de los que se sirven las formas musicales y lingüísticas para crear sus discursos.⁵³ A tal efecto, son varios los autores que comparan el motivo de una obra musical con la palabra en el lenguaje (Bas, 2010; Yepes, 2014). De hecho, en Yepes (2011: 20) se hace alusión a dicha comparación:

La estructura de la ritmomelodía modal o tonal en la música occidental es, por su misma naturaleza, la faz o fachada de la obra y guarda relación íntima y necesaria con la armonía, el contrapunto y la morfología musical. Esta ritmomelodía [...] es estudiada por la Gramática musical o *Gramamusicología* [...] y se puede dividir en las dos aproximaciones sintáctica y morfológica (como en la Lingüística), asumiendo entonces que la morfología [...] estudiaría

⁵¹ Existe divergencia de pareceres en lo relativo al término ‘motivo’. Algunos autores no establecen una distinción esencial entre ‘motivo’ e ‘inciso’; otros, en cambio, presentan definiciones distintas para cada uno de estos elementos (Bas, 2010). Tomando en consideración los objetivos de este estudio, no resulta pertinente ocuparme aquí de las diferencias entre estas dos formas musicales. Este subepígrafe, por tanto, se fundamenta en Yepes (2011 y 2014) y ofrece una caracterización general de dicho elemento.

⁵² La traducción es mía.

⁵³ Pese a que en esta ocasión las traslaciones presentadas son plausibles, cabe recordar que no todos los conceptos ni niveles de análisis del discurso lingüístico son equiparables a los que existen en el musical. En efecto, deben evitarse analogías superficiales entre estos dos dominios para no caer en comparaciones poco útiles que puedan lugar a error.

la composición y formación de las palabras musicales o motivos; y la sintaxis, las reglas que determinan la manera como tales motivos conforman frases, periodos y secciones.

Así pues, las características citadas sobre los dos elementos —motivo y palabra— conducen a concluir que existen similitudes evidentes entre ambos conceptos. En efecto, varios autores afirman que, tanto en el discurso lingüístico como en el musical, estos eventos son analizables desde los niveles morfológico y sintáctico.

3.4.2. Frase

La frase musical se entiende como una unidad sintáctico-estructural de particular importancia en el discurso, con sentido melódicamente conclusivo. A pesar de que se ha tendido a creer que el término proviene del lenguaje y que es adoptado por la música, lo cierto es que su origen se remonta a la época en que aún música y poesía conformaban una unidad de expresión indisoluble, como en el caso de la poesía lírica griega o la tradición salmódica judía (López, 2011).

En este sentido, son varios los autores que definen la frase musical como «el elemento orgánico de comprensión y humanización de la música por excelencia, enmarcada por las respiraciones, los silencios y otros signos de puntuación musical» (López, 2011). Del mismo modo, otros estudios señalan que este elemento puede describirse como la unidad discursiva básica, formada por dos o más semifrases, encargada de ordenar las tensiones musicales en el discurso melódico (Yepes, 2011).

Con respecto a las comparaciones que se han establecido entre este elemento y el que existe en el campo de la lingüística, cabe comentar que una frase en música correspondería a una oración en el lenguaje verbal, entendiéndose 'oración' aquí como una «estructura de predicación en la que se pone en relación un sujeto con un predicado, representados en su forma prototípica por un sintagma nominal, el primero, y por un sintagma verbal, el segundo» (RAE y ASALE, 2019: 192). Sin embargo, en Yepes (2011: 71) se apuntan algunas diferencias al respecto que deben ser mencionadas:

En cuanto a la extensión y, por supuesto, el significado, hay una diferencia notable entre la del lenguaje verbal y la musical. La frase verbal⁵⁴ se construye alrededor del sustantivo nuclear, raíz o lexema y puede constar de una o varias palabras de muy diversa extensión (aquel hombre, el hombre a quien conociste ayer, el hombre de sombrero blanco que estaba sentado ayer por la tarde en una banca de la estación...). La frase musical, en cambio, en especial si se trata de música pura (sin texto o programa que la determine), se configura según su duración y la estructura binaria o ternaria de sus motivos e incisos. [...] sin tener en cuenta posibles extensiones antes, dentro y después.⁵⁵

En definitiva, aun cuando las disimilitudes que existen son evidentes, en ambas disciplinas la frase y la oración se conciben de la misma manera en cuanto a unidad sintáctico-estructural. Por ello, y dada su capacidad de combinarse con otras unidades similares, resultan elementos de vital importancia en el discurso.

3.4.3. Semifrase

En el ámbito de la morfología, o más precisamente de la micromorfología musical, se entiende por semifrase la unión de dos o más motivos. El primer término de esta construcción tiene un carácter expectante y recibe el nombre de «antecedente», mientras que el segundo expresa condición resolutoria y se le denomina «consecuente». Resulta habitual hablar de semifrase o media frase, en atención a que un gran número de frases son binarias, esto es, divisibles por dos segmentos. Sin embargo, en Yepes (2011: 72) se comenta que «hay frases ternarias también y, en consecuencia, los segmentos de éstas no deberían llamarse semifrases, pues no son mitades, sino más bien hipofrases o subfrases [...]».

En relación con la estructura de una lengua, las semifrases en música corresponderían a los dos constituyentes inmediatos que conforman la oración en el lenguaje, estos son: el sujeto y el predicado. En ambas disciplinas, este elemento se presenta como un constituyente sintáctico formado por agrupaciones de palabras o motivos —ordenados según su grado de importancia jerárquica— que, a su vez, crean otros

⁵⁴ Yepes (2011) interpreta aquí 'frase verbal' como 'frase lingüística'.

⁵⁵ En Alba (1990: 82) se muestran ejemplos de frases musicales que ilustran esta pauta.

subconstituyentes, de los cuales uno funciona como núcleo.⁵⁶ Ahora bien, se observan igualmente algunas diferencias entre la sintaxis y la morfología de los discursos musical y lingüístico que precisan ser comentadas. Estas residen en el hecho de que, en el lenguaje, la palabra se encuentra determinada por el significado y la frase en la que se inserta.

Sin embargo, el discurso melódico carece de un significado relacionado con la microestructura, lo que provoca que sus análisis presenten algunas distinciones, por lo que se refiere a la segmentación de las unidades sintácticas en constituyentes. Yepes (2014: 49-50), al respecto, explica lo siguiente:

En el discurso lingüístico, la palabra está determinada por el significado y la frase lingüística, por los dos sintagmas,⁵⁷ sujeto y predicado, que se enlazan mediante un verbo explícito o implícito. En cambio, en el discurso musical, la ausencia de un significado ligado a la microestructura, en la música pura; o la posibilidad de tratar la prosodia del texto literario en forma diferenciada de la forma musical, cuando hay un texto (canto), hacen posible que las palabras musicales (motivos) conformen unidades mayores (frases, periodos...) y puedan incluso y a veces, subdividirse en células, pero sin una substancial diferenciación entre tales fragmentos musicales. Es decir, dos analistas podrían afirmar, el uno, que un fragmento es pie o motivo, y el otro, que es inciso [...] siempre y cuando mantengan las relaciones proporcionales entre tales fragmentos.

Por tanto, pese a las discrepancias presentadas, se concluye que, en ambos dominios, las semifrases —antecedente y consecuente— y los constituyentes inmediatos de la oración —sujeto y predicado— cumplen funciones similares en sus discursos, conforman frases o estructuras mayores y, dada su naturaleza sintáctica, necesitan complementarse para formar un todo coherente.

⁵⁶ Para la definición de 'semifrase' en música se adopta la concepción de 'nuclearidad sintagmática' señalada en Eguren y Fernández (2006: 28-29): «El núcleo de un sintagma es el miembro del sintagma que determina las propiedades básicas del conjunto. [...] es el elemento que determina su combinatoria o distribución, es decir, los contextos sintácticos en los que el sintagma puede aparecer. [...] un sintagma sin núcleo sería un sintagma que carecería de propiedades».

⁵⁷ En el marco de la micromorfología musical, el término 'sintagma' se entiende, de acuerdo con la etimología, como «una unidad o agrupación sintáctica». Es, por tanto, palabra genérica para denominar pies o motivos, frases y periodos (Yepes, 2014: 52).

3.4.4. Periodo

En el campo del lenguaje musical, se entiende por periodo a la unión de todos los elementos musicales anteriormente citados —motivo, frase y semifrase—. Por lo común, está conformado por dos o más frases musicales, donde la primera, al terminar en cadencia suspensiva,⁵⁸ produce una sensación de tensión en el oyente y la segunda, dado el carácter conclusivo que presenta, una impresión de reposo⁵⁹ (Yepes, 2011 y 2014). Su función estructural varía en relación al contexto formal —la obra *Album für die Jugend* (1848) de Schumann, por ejemplo, está formada por la unión de varios periodos que pueden interpretarse de manera independiente— y al género musical.

En relación a las comparaciones que se han establecido entre este elemento y el que existe en el campo de la lingüística, cabe comentar que un periodo en música correspondería a lo que también llamamos periodo en el lenguaje, entendiéndose este aquí como «la expresión de un pensamiento completo por medio de una ó varias oraciones que forman perfecto sentido» (Sánchez, 1910: 312).⁶⁰ Teniendo en cuenta esta definición, por tanto, el periodo, en el ámbito de micromorfología musical, puede definirse como la unidad más compleja de frase y, en el marco de la lingüística, como la unidad más compleja de oración.⁶¹

⁵⁸ La cadencia es una combinación melódica o armónica que marca el modo de concluir una frase musical. En la música tonal, las cadencias señalan los puntos claves de respiración del discurso musical, confirman la tonalidad de la pieza y aportan coherencia a la estructura formal básica de la melodía.

⁵⁹ Esta distribución de las frases (suspensiva-conclusiva / antecedente-consecuente) para construir los periodos se da especialmente en la música de la segunda mitad del siglo XVIII. Pues, en esa época, existe una notable tendencia por parte de los compositores a crear periodos binarios, con objeto de establecer una relación de equilibrio en el discurso musical (Ratner, 1998).

⁶⁰ Dadas las características que presenta el concepto de periodo en el ámbito musical, nos hemos basado aquí en la definición tradicional de periodo lingüístico. Su concepción es más amplia en relación a la que se ofrece hoy en día y se adecúa con mayor precisión a la comparación establecida.

⁶¹ En la actualidad, el concepto de periodo lingüístico presenta una caracterización más precisa: «Construcción que consta de una oración principal y una subordinada adverbial separada por una pausa y caracterizada por cierto patrón entonativo [...]. El término se aplica especialmente a las ORACIONES (SUBORDINADAS) ADVERBIALES CONDICIONALES [...] y a las ORACIONES (SUBORDINADAS) ADVERBIALES CONCESIVAS [...]. Por extensión, el concepto de 'periodo' se suele aplicar también a las ORACIONES YUXTAPUESTAS [...] y a las oraciones causales externas al predicado verbal, separadas por una pausa [...], por oposición a las que forman parte de él [...]» (RAE y ASALE, 2019: 245-46).

De este modo, de igual forma que en lenguaje verbal, la estructura periódica en la música tonal está sometida a una organización jerárquica, en la que todos los elementos o eventos musicales se combinan creando varios niveles de análisis (Igoa, 2010). No son de extrañar, pues, las similitudes que se establecieron y se establecen aún en la actualidad entre estos dos conceptos. En efecto, los teóricos del siglo XVIII a menudo se apoyaban en las analogías lingüísticas para describir los eventos melódicos y rítmicos que constituían un determinado periodo musical (Ratner, 1998: 38):

Al analizar un minueto, Mattheron da una explicación detallada de la “puntuación” musical utilizando términos tomados de la gramática, tales como párrafo, frase o periodo, punto, punto y como, como y punto final. También las partes de un periodo enumeradas por Koch proceden de analogías con el lenguaje.

Así pues, estas comparaciones entre música y lenguaje reflejan un aspecto importante de los paralelismos existentes entre la sintaxis musical y las estructuras sintácticas de una lengua. Estos demuestran que la música, además de presentar una analogía con el discurso por lo que a unidad organizadora se refiere, también establece similitudes con el lenguaje con respecto a la manera como está concretamente dispuesta (Adorno, 1997).

No hay duda, pues, de que el conjunto de parámetros comunes entre la música y el lenguaje —citados a lo largo del enfoque teórico— ha contribuido de manera notable en las comparaciones establecidas sobre los aprendizajes musical y lingüístico en este tercer capítulo. En él, además de considerar los aspectos relativos a tales aprendizajes, se ha incidido sobre distintas cuestiones relacionadas con su aplicación en el campo de la enseñanza del español con fines específicos, que permitirán dirigir el proyecto hacia su objetivo final.

De las obras y artículos consultados con respecto a este tema, gran parte confirman que, si bien las analogías que suelen establecerse entre los aprendizajes musical y lingüístico son evidentes, el ámbito de la música presenta, aún en la actualidad, un vacío considerable en el campo de la enseñanza especializada de lenguas, dado que hasta el momento no se ha contemplado la posibilidad de incluir el aprendizaje de idiomas en

este entorno profesional. A tal efecto, la demanda de enseñanza de lenguas en contextos específicos continúa repercutiendo, especialmente, en el ámbito de los negocios, en el académico y en sectores de prestación de servicios.

Con todo, las cuestiones tratadas a lo largo de este capítulo han servido para poner de relieve dichas carencias, así como para mostrar la relación existente entre el estudio de los idiomas y la formación musical en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras —en particular del español— aplicadas al repertorio vocal. En el fondo de este segundo entramado teórico subyace, en fin, la idea de que las similitudes que presentan los aprendizajes musical y lingüístico son más que suficientes para que estas dos facultades puedan combinarse y trabajar conjuntamente en contextos específicos de enseñanza.

Así pues, con objeto de promover la música como herramienta interdisciplinar para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes de canto lírico, en el cuarto capítulo se desarrolla un modelo de enseñanza centrado en las exigencias curriculares de este colectivo.

4. PROPUESTA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA PARA ALUMNOS DE CANTO LÍRICO

Partiendo de las premisas expuestas en los capítulos precedentes sobre los beneficios del discurso musical en el proceso de asimilación y aprendizaje de una lengua, se procede a desarrollar una propuesta de mejora para la enseñanza de la asignatura «Idiomas aplicados al canto», que brinde las herramientas necesarias para aprender y reconocer las estructuras sintácticas básicas del español a través del idioma musical. Todo ello, con el fin de que los alumnos de canto sean capaces de comprender, al menos de forma general, el sentido del texto cantado.

4.1. Justificación de la propuesta

La propuesta de mejora va dirigida a estudiantes matriculados en la especialidad de canto lírico tanto de las enseñanzas profesionales como superiores de música. Esta guía educativa surge como respuesta a la falta de atención prestada a los procesos cognitivos que subyacen la sintaxis musical y lingüística en el aula de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal.

Durante muchos años, las comparaciones más frecuentes entre música y lenguaje se han centrado, fundamentalmente, en el campo de la fonología, debido a las propiedades psicoacústicas con las que cuentan ambos dominios y los bloques fónicos sobre los que se sustentan para construir una línea melódica. Por este motivo, el enfoque habitual que se le ha dado y se le da a esta materia de especialidad se basa en unos principios teóricos relacionados con conocimientos de fonética y fonología. Sin embargo, no debe perderse de vista que en ambas facultades se suceden igualmente elementos discretos a nivel perceptivo que forman secuencias estructuradas jerárquicamente de acuerdo con principios sintácticos.

Esta última cuestión, pese a contar con un amplio entramado bibliográfico, no se ha llevado a la práctica para comprobar si el empleo de las distintas articulaciones del discurso musical resulta útil y beneficioso para el aprendizaje de determinados aspectos lingüísticos, teniendo en cuenta los paralelismos existentes entre la inteligibilidad del texto y las estructuras sintácticas del discurso musical que lo acompañan. Así pues, la propuesta que aquí se presenta va orientada en este sentido.

4.2. Hipótesis y objetivos

La guía de mejora educativa para la asignatura «Idiomas aplicados al canto» no solo pretende mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos que cursan esta materia de especialidad, sino también establecer una serie de estrategias metodológicas que sean explotables en otros contenidos y en otras asignaturas básicas del currículo.⁶² Asimismo, trata de dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para crear dinámicas de trabajo eficaces, tanto de manera individual como grupal.

Como se apuntaba al inicio de este capítulo, el hecho de que en el aula de idiomas aplicados al repertorio vocal se incida más sobre cuestiones de pronunciación y transcripción fonética que sobre aspectos relacionados con las estructuras sintácticas de los discursos musical y lingüístico no es casual. Sin embargo, una de las finalidades de esta asignatura —aparte de la de capacitar al alumnado para desarrollar una correcta

⁶² En las enseñanzas profesionales y superiores de música, la enseñanza de la armonía se centra, en buena medida, en el análisis de los elementos morfológicos y sintácticos que conforman el discurso musical.

discriminación auditiva y fonética de los distintos grupos vocálicos y consonánticos de las lenguas más usadas en el repertorio vocal— es precisamente dotar al estudiante de los conocimientos suficientes para comprender todo tipo de mensajes orales o escritos de gramática básica en cualquiera de los idiomas utilizados en el ámbito operístico.

Así pues, considerando este doble propósito, son tres las hipótesis que inspiran esta propuesta:

Hipótesis 1. - Una enseñanza equilibrada en la que se trabajen tanto los aspectos fonéticos como los gramaticales de los idiomas de uso corriente en el repertorio vocal mejora el rendimiento académico de los alumnos de canto.

Hipótesis 2. - Conocer la gramática básica de las lenguas habituales en la música vocal facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Hipótesis 3. - El análisis del discurso musical de una pieza cantada favorece la comprensión del texto que lo acompaña.

Con objeto de validar las hipótesis expuestas, los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- 1) Promover una enseñanza equitativa que considere tanto el desarrollo de las destrezas fonético-fonológicas como el de las gramaticales en cualquiera de las lenguas de uso corriente en el repertorio vocal.
- 2) Revisar los contenidos curriculares de la asignatura y proponer otros complementarios centrados en el análisis del discurso musical.
- 3) Ofrecer pautas educativas útiles para el alumnado de canto en el estudio de su repertorio vocal español.

4.3. Metodología

Como ya se ha mencionado, el modelo de enseñanza presentado está destinado a la asignatura «Idiomas aplicados al canto» y su principal objetivo es aplicar estrategias que favorezcan la autoformación progresiva y el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de canto. Para su elaboración, se parte de la premisa de que este colectivo ya

cuenta con unas enseñanzas y unos conocimientos previos sobre análisis musical lo suficientemente sólidos para enfrentarse a esta nueva metodología.⁶³

Esto se debe a que los alumnos matriculados en el primer curso de la especialidad de canto suelen proceder de otras especialidades (guitarra, violín, flauta, etc.) —para cursar la especialidad de canto los estudiantes necesitan tener la voz mínimamente desarrollada—. El cambio de instrumento requiere que el alumno empiece a cursar la nueva especialidad desde el primer nivel;⁶⁴ sin embargo, los contenidos de las asignaturas teóricas son comunes a todas las especialidades y estas avanzan independientemente del nivel en el que el estudiante se encuentre con el nuevo instrumento.

A continuación, y con el propósito de alcanzar los objetivos y los resultados programados, se presenta el siguiente diseño metodológico:

Tarea 1. Explicación del cambio metodológico (Tarea relacionada con el *Objetivo 1*).

Para que los alumnos tomen conciencia de la importancia que supone trabajar de manera equitativa cuestiones de pronunciación y aspectos sintácticos de la estructura musical en el aula de idiomas aplicados al canto —hasta el momento, gran parte de los contenidos de la asignatura se centran en el desarrollo de las habilidades fonético-fonológicas—, será necesario que primero entiendan el motivo por el que se ha decidido llevar a cabo este cambio. En este sentido, se recomienda explicar los aspectos del discurso musical que pueden resultar útiles para el aprendizaje de determinados objetivos lingüísticos, teniendo en cuenta tanto las estructuras y las reglas de formación de la música y del lenguaje como la organización lingüística y la sintaxis armónica.

Tarea 2. Revisión de los contenidos curriculares (Tarea relacionada con el *Objetivo 2*).

Una vez expuestos los motivos del cambio metodológico planteado, se analizarán los

⁶³ Las enseñanzas de armonía de las enseñanzas profesionales de música pretenden que el alumno sea capaz de «realizar ejercicios de armonización a partir de bajos sin cifrar dados; componer ejercicios breves a partir de un esquema armónico dado o propio; identificar mediante el análisis de obras los elementos morfológicos de la armonía tonal; identificar mediante el análisis de obras los procedimientos sintácticos y formales de la armonía tonal», entre otros (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

⁶⁴ Existen algunas excepciones al respecto. En función de la edad y de la calidad de la voz, los alumnos pueden presentarse a las pruebas de acceso de cursos más elevados.

contenidos que incluye la asignatura «Idiomas aplicados al canto» para redefinir algunos de ellos, considerando las conexiones existentes entre los discursos musical y lingüístico en el procesamiento de la sintaxis.

Tarea 3. Descripción de las pautas educativas (Tarea relacionada con el *Objetivo 3*). Una vez realizada la revisión de los contenidos, se ofrecerán pautas metodológicas complementarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de este colectivo se centre, no solo en el desarrollo de las destrezas fonético-fonológicas de las distintas lenguas trabajadas en el aula, sino también en comprender el sentido del texto cantado a partir de las estructuras sintácticas del discurso musical que lo acompañan. Para ello, se tendrán en cuenta los paralelismos existentes entre la inteligibilidad del texto y el orden estructural de los eventos musicales.

4.3.1. Descripción de la propuesta

Dadas las características de este estudio, el español será el idioma sobre el que se elabore la propuesta. Sin embargo, las pautas metodológicas que se describen a continuación podrían extrapolarse al resto de lenguas que se estudian en la asignatura «Idiomas aplicados al canto».

4.3.1.1 Explicación del cambio metodológico

Para poder implantar las nuevas técnicas educativas, será necesario que el alumnado de canto sea parte activa del proceso, y entienda y apoye su consecución. Para ello, resultará imprescindible ofrecer una explicación detallada de los motivos por los que se pretende llevar a cabo este cambio, así como exponer las bases sobre las que este se sustenta.

Esta primera fase de justificación, por tanto, podrá realizarse al margen del español aplicado al canto como destreza, ya que las argumentaciones se centrarán en la descripción de aquellos aspectos comunes del discurso musical —estructura y reglas de formación— que pueden resultar útiles para el aprendizaje de determinados objetivos lingüísticos y, en este caso concreto, para la comprensión general de la estructura del texto cantado.

En la siguiente tabla se recogen las equivalencias (aproximadas) entre los elementos concretos de los que sirven las formas musicales y las lingüísticas para crear sus discursos:

Tabla 1. Paralelo comparativo entre las formas musicales y lingüísticas

1. DISCURSO MUSICAL	2. DISCURSO LINGÜÍSTICO	3. ASPECTOS COMUNES
Motivo	Palabra	Elemento primario del discurso/composición.
Frase	Oración	Se conciben de la misma manera en cuanto a unidad sintáctico-estructural.
Semifrase	Constituyentes inmediatos: sujeto y predicado	Conforman frases o estructuras mayores y necesitan complementarse para formar un todo coherente.
Periodo musical	Periodo lingüístico	Unidad superior (agrupaciones de oraciones).

Tras esta primera aproximación, y con objeto de dar evidencia de todo ello a los alumnos, se mostrarán algunos ejemplos de canciones propias del repertorio lírico español en los que se vean reflejadas explícitamente las cuestiones teóricas expuestas previamente.

Los ejemplos que siguen ponen de manifiesto los paralelismos entre los discursos musical y lingüístico en el procesamiento de la sintaxis.⁶⁵ Los motivos (verde), las semifrases (amarillo), las frases (rojo) y los periodos (azul) que aparecen marcados en la partitura son equivalentes a las palabras (verde), los constituyentes inmediatos (amarillo), las oraciones (rojo) y los periodos (azul) que conforman el discurso lingüístico, respectivamente. Asimismo, se observa que una parte significativa de los elementos nucleares que constituyen el discurso musical coinciden con los del lingüístico, lo que confiere una estabilidad estructural plena a la obra.⁶⁶

⁶⁵ Fragmentos extraídos de la zarzuela «La Tempranica» de G. Giménez (n.º 2. Zapateado).

⁶⁶ Para un análisis completo de la obra véase el Apéndice 1.

Ejemplo 1

[[Que [huye MOT.] y [se mete MOT.] por to' los [rincones MOT.] SEMIFR.] [Y [son MOT.] mu' [malinas MOT.] sus [picazones MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

2

que ju. ye y se me. te por tós los rin. co. nes y son mí ma. li. nas sus pi. ca. zo. nes. ¡Ay ma. re no zé que

Ejemplo 2

[[[¿Será MOT.] que a [mí MOT.] me [ha pica'o MOT.] SEMIFR.] [la [tarántula MOT.] [dañina? MOT.] SEMIFR.] FR.]

3

ze. ráq'á mimeha pi. cá. o la ta. rán. tu. la da. ñi. na yes. toy toi. tí. coenfer. má. o. Por su san. gre tan en.

Ejemplo 3

[([Ay, [mare MOT.], yo [estoy MOT.] [malito MOT.] SEMIFR.] [Me [está entrando MOT.] unos [su'ores MOT.] SEMIFR.] FR.]

The image shows a musical score for the song '¡Ay, mare yo estoy malito'. It consists of three staves: a vocal line, a piano accompaniment, and a second vocal line. The lyrics are written below the notes. The score is annotated with colored lines and brackets to highlight linguistic structures. A blue line is drawn above the first two staves, and a red line is drawn above the third staff. A yellow line is drawn below the first two staves, and a green line is drawn below the third staff. Brackets are used to group words and phrases, such as 'ra - yo.', '¡Ay ma . re yo estoy ma .', and '. li - to mees - tá en - tran - dou - nos su - o - res que mi han - de - ja - i - to'. The number '5' is written at the end of the first staff.

4.3.1.2 Revisión de los contenidos curriculares

La segunda tarea consiste en revisar los contenidos curriculares de la asignatura y proponer otros que se complementen con los ya existentes. La intención es que estos últimos se centren, fundamentalmente, en capacitar al alumno para entender y valorar la interrelación del texto con la estructura del discurso musical que lo acompaña.

Para su elaboración, se parte de los criterios de evaluación que dicta el Real Decreto 1577/2006, ya que buena parte de ellos se ocupan precisamente de determinar la capacidad del alumnado para comprender el vínculo que se crea entre el texto y la línea melódica que lo acompaña en una obra musical. Estos son los criterios que figuran en la norma jurídica mencionada:⁶⁷

⁶⁷ Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 20 de enero de 2007, núm. 18, pp. 2853-2900.

- emitir correctamente breves contenidos orales en la lengua estudiada (este criterio sirve para evaluar la capacidad de comprensión del alumnado en el idioma estudiado);
- leer de manera autónoma un texto literario musical en la lengua estudiada (este criterio pretende valorar la capacidad de relacionar los conocimientos del idioma con el contenido y tratamiento musical);
- memorizar textos breves pertenecientes a obras musicales (este criterio evalúa la capacidad de comprensión e interrelación del texto con la obra musical);
- transcribir y comentar fonéticamente textos de partituras estudiadas (este criterio pretende comprobar la capacidad del alumnado para aplicar de forma autónoma los conocimientos fonéticos en la interpretación musical); y
- cantar de memoria pronunciando correctamente el texto de las partituras del repertorio del alumno (este criterio evalúa el dominio del alumno en relación con las destrezas fonéticas adquiridas).

Como ya se ha señalado en apartados anteriores, los contenidos planteados por el Real Decreto 1577/2006 se centran principalmente en reconocer y diferenciar las reglas de los sistemas fonético-fonológicos de cada una de las lenguas de uso corriente en el repertorio vocal. Por ende, los contenidos destinados al estudio de la gramática básica de estos idiomas quedan relegados, en el mejor de los casos, a un segundo plano.

Así pues, sugiero una organización distinta sobre los contenidos que figuran en el Real Decreto citado, con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en este modelo de enseñanza. Estos son los nuevos contenidos que planteo:

- estudio de las estructuras sintácticas básicas de las lenguas usuales en el repertorio vocal;
- estudio de las relaciones entre las formas musicales y lingüísticas en base a una lengua;
- estudio de los elementos concretos de los que se sirven las formas musicales y lingüísticas para crear sus discursos (motivo / palabra; frase / oración; semifrases /constituyentes inmediatos de la oración; y periodo musical/periodo lingüístico);

- nociones básicas sobre acentuación musical y lingüística;⁶⁸
- nociones básicas sobre el ritmo y la entonación de las lenguas de uso corriente en el repertorio vocal;⁶⁹
- nociones básicas sobre la influencia de la estructura musical en la memorización del texto cantado; y
- análisis del discurso musical en relación al texto que lo acompaña.

Como se observa, estos nuevos contenidos están orientados, principalmente, hacia el análisis de los discursos musical y lingüístico —reconocimiento de las estructuras sintácticas básicas de las lenguas usuales en el repertorio vocal, estudio de los elementos concretos de los que sirven las formas musicales y lingüísticas para crear sus discursos, etc.—. Por ello, se combinan teniendo en cuenta los elementos concretos de los que sirven las formas musicales y lingüísticas para crear sus discursos, y las nociones básicas de ritmo, entonación y acentuación tanto en la música como en el lenguaje.⁷⁰

Los contenidos actuales, sin embargo, trabajan, sobre todo, el desarrollo de las habilidades fonético-fonológicas —articulación, emisión correcta, pronunciación correcta, análisis fonético para diferenciar signos de forma autónoma, reconocimientos y diferenciación auditiva de fonemas, etc.— y la comprensión y producción de mensajes orales y escritos en los idiomas usuales en el repertorio vocal —compresión global de los textos poético-literarios y conocimiento de su contexto histórico, cultural y artístico—. A este respecto, cabe comentar que cada conservatorio es libre de adaptar estas enseñanzas a su práctica docente, si bien se desatiende, por el momento, el estudio de las relaciones entre las formas musicales y lingüísticas en base a una lengua.⁷¹

⁶⁸ Conocer el modo en que se relacionan los acentos en los discursos musical y lingüístico facilita la comprensión de la estructura general de la obra, pues estos suelen coincidir con los elementos nucleares que comparten tanto las frases musicales como las cláusulas de las expresiones lingüísticas. Para más información véanse Palmer y Hutchins, 2006; Ramos, 2008; e Igoa, 2010.

⁶⁹ La percepción del ritmo es fundamental para encontrar la estructura y el significado del habla y la música (Lerdahl y Jackendoff, 2003).

⁷⁰ Dadas las características de este estudio, no entro en detalle sobre cuestiones relacionadas con el ritmo, la entonación y la acentuación en la música y el lenguaje.

⁷¹ Consulta personal realizada a Alan Branch, pianista acompañante y docente de la asignatura «Idiomas aplicados al canto» en el Conservatorio Municipal de Música de Vila-seca.

Sobre los contenidos que figuran en el Real Decreto 1577/2006, la siguiente tabla resume e ilustra la nueva organización que planteo:

Tabla 2. Incorporación de contenidos para la asignatura «Idiomas aplicados al canto»

1. CONTENIDOS CURRICULARES ACTUALES	
<p>1.1. Entrenamiento de las habilidades fonético-fonológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ articulación; ▪ emisión correcta; ▪ reconocimiento y diferenciación auditiva de fonemas; ▪ pronunciación correcta; ▪ aplicación a la fonética cantada; ▪ conocimiento de las reglas de sistema fonológico; ▪ adquisición y realización automatizada del sistema fonético-fonológico; y ▪ análisis fonético para diferenciar signos de forma autónoma. 	<p>1.2. Comprensión y producción de mensajes orales y escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ comprensión global de mensajes orales; ▪ reproducción y producción de mensajes orales; y ▪ comprensión global de los textos poético-literarios y conocimiento de su contexto histórico, cultural y artístico.
2. CONTENIDOS CURRICULARES NUEVOS	
<p>2.1. Análisis de los discursos musical y lingüístico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ estudio de los elementos concretos de los que sirven las formas musicales y lingüísticas para crear sus discursos; ▪ reconocimiento de las estructuras sintácticas básicas de las lenguas usuales en el repertorio vocal; * ▪ análisis del discurso musical en relación al texto que lo acompaña; y ▪ memorización del texto cantado. 	<p>2.2. Nociones básicas de ritmo, entonación y acentuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ percepción del ritmo; ▪ conocimiento de las acentuaciones musical y lingüística; y ▪ conocimiento de la entonación propia de las lenguas de uso corriente en el repertorio vocal. **
<p>*Este requisito aparece solo en algunas programaciones de Grado Profesional; la mayoría se centra en el desarrollo de las destrezas fonético-fonológicas.</p> <p>**En función del nivel de competencia o necesidades del alumno/a.</p>	

4.3.1.3 Descripción de las pautas educativas

Las pautas que se proponen en este apartado pretenden orientar metodológicamente la actividad del alumnado de canto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura «Idiomas aplicados al canto», así como fomentar su autonomía e independencia cognitiva. Con el propósito de promover una enseñanza equitativa que considere tanto el desarrollo de las destrezas fonético-fonológicas como el de las gramaticales en cualquiera de las lenguas de uso corriente en el repertorio vocal, el principal objetivo de estas pautas es brindar al estudiante las herramientas necesarias para aprender y reconocer las estructuras sintácticas básicas del español a través del idioma musical.⁷²

Se podrán de manifiesto, por tanto, los paralelismos existentes entre los discursos musical y lingüístico en el procesamiento de la sintaxis y se mostrarán los elementos concretos de los que se sirven las formas musicales y lingüísticas para crear sus discursos. A tal efecto, será necesario que los estudiantes conozcan los distintos niveles de organización estructural que existen en la música y en el lenguaje, pues solo así tomarán conciencia de la influencia que ejerce la estructura musical sobre el texto que la acompaña.

Pretendo, en fin, que lleven a cabo un análisis progresivo —desde las unidades mínimas de análisis de los discursos musical y lingüístico hasta las más complejas— de los eventos concretos que emplean las formas musicales y lingüísticas para construir sus discursos. Dado que este colectivo está más familiarizado con los elementos de la música que con los del lenguaje, el análisis parte del discurso musical y avanza paulatinamente hacia el lingüístico. A continuación, se indican los pasos que el alumno debe seguir, así como el tipo de actividades que debe realizar para alcanzar los objetivos previamente planteados:⁷³

⁷² El planteamiento que siguen estas pautas puede resultar útil tanto para alumnos extranjeros que estudian canción española en España como para aquellos que la estudian en su propio país.

⁷³ Los apéndices 3, 4, 5 y 6 incluyen las fichas y las tablas que el alumno debe completar a medida que avanza en los análisis de ambos discursos.

A. Elaboración de un diagrama

La primera tarea que propongo se encuentra estrictamente relacionada con el análisis del discurso musical. Consiste en que el alumno elabore un diagrama, a fin de que comprenda y asimile la estructura de la obra musical con mayor facilidad. Para ello, deberá ordenar y relacionar los elementos de los que se sirve la música para crear sus discursos, del más abstracto y general, al más concreto y específico —periodo, frase, semifrase y motivo—. Pretendo, por tanto, con esta actividad, que el estudiante sea capaz de organizar su conocimiento desde un punto de vista esquemático y de distinguir las formas musicales que conforman la pieza, teniendo en cuenta el texto cantado que las acompaña.⁷⁴

B. Análisis de las formas musicales y lingüísticas

Paso 1. El motivo y la palabra⁷⁵

El motivo y la palabra se consideran elementos equivalentes en los discursos musical y lingüístico, respectivamente.

Identificación del motivo en el discurso musical

En el campo de la música, el motivo se define como el elemento primario y fundamental de la composición, por ello, el alumno debe ser capaz de identificarlo y catalogarlo como elemento nuclear de la línea melódica en la que se encuentra. El siguiente ejemplo ilustra esta pauta:⁷⁶

The image shows a musical score snippet with three measures, numbered 10, 11, and 12. The lyrics are: "La ta - rán - tu laeun bi - cho muy ma - lo no se". The score is written on a grand staff (treble and bass clefs). In each measure, there are green brackets above the notes, and orange boxes highlight specific notes. The notes are: Measure 10: quarter rest, quarter note, quarter note, quarter note. Measure 11: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note. Measure 12: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.

⁷⁴ El Apéndice 2 incluye el modelo de esquema que el alumno debe completar en función de la obra musical.

⁷⁵ El Apéndice 3 incluye la ficha y la tabla que el alumno debe completar para realizar este paso.

⁷⁶ En color verde se representan los motivos y en naranja los pulsos fuertes de cada compás.

Identificación de la palabra en el discurso lingüístico

En el discurso lingüístico, la palabra se equipara con el motivo en el campo de la música en cuanto a elemento analizable desde los niveles morfológico y sintáctico. Se considera, por tanto, la base del desarrollo de cualquier discurso. En esta ocasión, se pretende que el estudiante señale las palabras nucleares que coinciden con los motivos marcados previamente en el discurso musical. Para ello, se recomienda llevar a cabo un análisis como el que sigue:

The image shows a musical score snippet with three measures, numbered 10, 11, and 12. The lyrics are: "La ta - rán - tu laeun bi - cho muy ma - lo no se". The lyrics are written in a stylized font with hyphens. The words "La", "ta", "rán", "tu", "laeun", "bi", "cho", "muy", "ma", "lo", "no", and "se" are written below the notes. The words "La", "rán", "bi", and "ma" are highlighted in yellow. The words "ta", "tu", "cho", and "lo" are highlighted in red. The words "l", "a", "eun", "o", "n", and "o" are highlighted in orange. The words "muy" and "se" are not highlighted. The musical notation consists of a treble clef, a key signature of one flat, and a 4/4 time signature. The melody is written on a single staff. The bass line is written on a single staff. The lyrics are written below the melody. The words are aligned with the notes. The words "La", "rán", "bi", and "ma" are aligned with the first, second, third, and fourth notes of each measure, respectively. The words "ta", "tu", "cho", and "lo" are aligned with the second, third, fourth, and first notes of each measure, respectively. The words "l", "a", "eun", "o", "n", and "o" are aligned with the first, second, third, and fourth notes of each measure, respectively. The words "muy" and "se" are aligned with the fifth and sixth notes of each measure, respectively. The words "La", "rán", "bi", and "ma" are aligned with the first, second, third, and fourth notes of each measure, respectively. The words "ta", "tu", "cho", and "lo" are aligned with the second, third, fourth, and first notes of each measure, respectively. The words "l", "a", "eun", "o", "n", and "o" are aligned with the first, second, third, and fourth notes of each measure, respectively. The words "muy" and "se" are aligned with the fifth and sixth notes of each measure, respectively.

Paso 2. La frase y la oración⁷⁷

La frase y la oración se consideran elementos equiparables en los discursos musical y lingüístico, respectivamente.

Identificación de la frase en el discurso musical

En el campo de la música, la frase se entiende como una unidad sintáctico-estructural de particular importancia en el discurso, con sentido melódicamente conclusivo. En esta ocasión, se les pide a los alumnos que identifiquen las frases que conforman la línea melódica del discurso musical. Se recomienda, por tanto, llevar a cabo un análisis como el siguiente:⁷⁸

⁷⁷ El Apéndice 4 incluye la ficha y la tabla que el alumno debe completar para realizar este paso.

⁷⁸ En color rojo se representa la frase y en naranja los pulsos fuertes de cada compás.

Identificación de la oración en el discurso lingüístico

En el discurso lingüístico, la oración se entiende como una «estructura de predicación en la que se pone en relación un sujeto con un predicado, representados en su forma prototípica por un sintagma nominal, el primero, y por un sintagma verbal, el segundo» (RAE y ASALE, 2019: 192). En este caso, se pretende que el alumno señale las oraciones que coinciden con las frases marcadas previamente en el discurso musical.⁷⁹ Para ello, se recomienda realizar un análisis como el que sigue:

⁷⁹ El carácter de la frase en el discurso musical (antecedente-consecuente) define el de la oración en el discurso lingüístico. Deben relacionarse aquí sujeto y predicado con las sensaciones de tensión y reposo que conforman la línea melódica del discurso musical, respectivamente.

Paso 3. Las semifrases y los constituyentes inmediatos⁸⁰

Las semifrases y los constituyentes inmediatos de la oración se consideran elementos equivalentes en los discursos musical y lingüístico, respectivamente.

Identificación de las semifrases en el discurso musical

En el discurso musical, se entiende por semifrase la unión de dos o más motivos. El primer término de esta construcción tiene un carácter expectante y recibe el nombre de «antecedente», mientras que el segundo expresa condición resolutoria y se le denomina «consecuente». En este caso, los alumnos deben identificar las semifrases que conforman la frase en el discurso musical. Para ello, se recomienda llevar a cabo un análisis como el siguiente:⁸¹

Identificación de los constituyentes inmediatos

En el marco de la lingüística, la estructura habitual de la oración implica la presencia de sus dos constituyentes inmediatos, que son el sujeto y el predicado. El primero está

⁸⁰ El Apéndice 5 incluye la ficha y la tabla que el alumno debe completar para realizar este paso.

⁸¹ En color amarillo se representan las semifrases y en naranja los pulsos fuertes de cada compás.

formado por un sintagma nominal y el segundo por un sintagma verbal, y, entre ellos, se produce una relación de concordancia.

En esta ocasión, se les pide a los alumnos que identifiquen los constituyentes inmediatos que coinciden con las semifrases previamente marcadas en el discurso musical.⁸² El siguiente ejemplo ilustra esta pauta:

Paso 4. Los periodos musical y lingüístico⁸³

El periodo musical y el lingüístico se consideran elementos equiparables en los discursos musical y lingüístico, respectivamente.

Identificación del periodo musical

En el campo de la música, el periodo está sometido a una organización jerárquica en la que los parámetros musicales —motivo, frase y semifrase— se coordinan formando varios niveles estructurales. En este sentido, se define como una unidad estructural con sentido musical completo. El alumno debe ser capaz de señalar el periodo en el discurso

⁸² El carácter de las semifrases en el discurso musical define el de los constituyentes inmediatos en el lenguaje. Deben relacionarse, de nuevo, aquí sujeto y predicado con las sensaciones de tensión y reposo, respectivamente.

⁸³ El Apéndice 6 incluye la ficha y la tabla que el alumno debe completar para realizar este paso.

musical, teniendo en cuenta los motivos, las frases y las semifrases que lo conforman.

El siguiente ejemplo es una muestra de ello:⁸⁴

Identificación del periodo lingüístico

En el marco de la lingüística, el periodo se define como la unidad más compleja de oración. En esta ocasión, el objetivo es que el alumno sea capaz de identificarlo y relacionarlo con el periodo musical previamente señalado. Para ello, se recomienda llevar a cabo un análisis como el que sigue:

⁸⁴ En color azul se representa el periodo y en naranja los pulsos fuertes de cada compás.

C. Análisis del texto cantado

Una vez realizados los pasos arriba mencionados, se recomienda que el alumno trabaje el texto que acompaña a la obra musical de manera independiente.⁸⁵ Para ello, se aconseja seguir el orden indicado en las pautas anteriores: motivos (verde), frases (rojo), semifrases (amarillo) y periodos (azul). Mediante este análisis, el estudiante será capaz de comprobar su capacidad para aplicar de forma autónoma los conocimientos gramaticales en la interpretación musical. A continuación, se ofrece una muestra de ello:⁸⁶

[[[La [tarántula MOT.] e' un [bicho MOT.] mu' [malo MOT.] SEMIFR.]

[No se [mata MOT.] con [piera MOT.] ni [palo MOT.] SEMIFR.] FR.]

[[Que [huye MOT.] y [se mete MOT.] por to' los [rincones MOT.] SEMIFR.]

[Y [son MOT.] mu' [malinas MOT.] sus [picazones MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[Ay [mare MOT.], no [sé MOT.] qué [tengo MOT.] SEMIFR.]

[Que [ayer MOT.] [pasé MOT.] po' la [era MOT.] SEMIFR.] FR.]

[[Y [ha principiaito MOT.] a [entrarme MOT.] SEMIFR.]

[El [ma' MOT.] de la [tembla'era MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

⁸⁵ Texto extraído de la zarzuela «La Tempranica» de G. Giménez (n.º 2. Zapateado).

⁸⁶ Para un análisis completo del texto véase el Apéndice 1.

4.4. Resultados previstos

Una vez definidos los objetivos de la propuesta, así como la situación educativa, la metodología y los pasos a seguir por parte del alumno, los resultados previstos para esta guía educativa son los siguientes:

- dominar los paralelismos existentes entre los discursos musical y lingüístico;
- reconocer las estructuras gramaticales básicas en español a partir del análisis del discurso musical.
- dominar las destrezas gramaticales adquiridas en español;
- comprender, en su conjunto, el sentido de un texto cantado;
- aplicar de forma autónoma los conocimientos gramaticales en la interpretación musical; y
- valorar la importancia de la lengua dentro de un texto cantado.

5. CONCLUSIONES

El propósito de este último capítulo es ofrecer una síntesis crítica de las principales ideas que he expuesto a lo largo de los capítulos precedentes y, a su vez, aportar una visión de carácter transversal que verifique en qué medida estaban fundamentadas las hipótesis formuladas al inicio de este estudio. Para su confirmación, concretaba en la introducción una serie de objetivos que partían de la idea de que las distintas articulaciones del discurso musical favorecen la asimilación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Los capítulos anteriores han servido no solo para responder a tales objetivos, sino también para afianzar esa idea inicial.

La primera hipótesis que se plantea es que la música y el lenguaje son sistemas ricamente estructurados que basan sus comparaciones en los conocimientos de la lingüística formal para describir la estructura musical. A tal efecto, resultaba lógico creer que el procesamiento estructural de ambos dominios dependía de procesos cognitivos compartidos. El hecho de que en las últimas décadas varios estudios hayan examinado los elementos constitutivos del discurso musical desde una perspectiva lingüística, a diferencia de las primeras investigaciones que se limitaban a explicar las similitudes y discrepancias metodológicas entre estas dos disciplinas, lo hace aún más evidente; cabe

recordar a este respecto que no es hasta las conferencias *Charles Eliot Norton* de Harvard ofrecidas por Leonard Bernstein, en 1973, que se realizan los primeros intentos en aplicar las ideas de la lingüística de Chomsky al estudio de la música.

El estudio de tales ideas derivó en otros que, hasta la fecha, se han centrado en describir los recursos compartidos por los discursos musical y lingüístico en el procesamiento de la sintaxis, por un lado, y en analizar los fenómenos de agrupamiento y segmentación comunes en los procesos de comprensión e identificación de la música y del lenguaje, por otro. Estas consideraciones, expuestas con detalle en el segundo capítulo del trabajo, demuestran que ambos dominios presentan una sintaxis que los subyace y un sistema de reglas de formación inspirado en las ideas planteadas por Chomsky en la primera fase de su teoría lingüística generativa que organiza jerárquicamente sus discursos.

La segunda hipótesis de estudio postulaba que tanto la música como el lenguaje presentan una gramática y una sintaxis concretas en el marco del procesamiento cognitivo. Si bien en el desarrollo de la primera hipótesis ya se han descrito varias cuestiones que confirman parte de esta, pueden matizarse aún aquí algunos puntos al respecto. Por un lado, varias investigaciones señalan que las unidades estructurales de los discursos musical y lingüístico tienden a agruparse en secuencias del mismo tamaño, lo que evidencia nuevamente que ambas disciplinas comparten reglas de formación, que les permiten formar secuencias estructuradas jerárquicamente de acuerdo con principios sintácticos. Por otro lado, varios autores confirman que tanto la música como el lenguaje cuentan con una capacidad generativa que opera en los dos dominios de manera recursiva, la cual les permite generar combinaciones infinitas a partir de un inventario finito de elementos.

El análisis de estas cuestiones, además de suscitar un gran interés entre los profesionales del ámbito, permitió que otras áreas científicas del conocimiento — psicología, educación musical, lingüística aplicada, etc.— se plantearan la experiencia musical como una forma de conocimiento extralingüística, favorecedora en la asimilación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, las valoraciones expuestas por el momento reafirman la idea de que existe un

punto de conexión evidente entre las teorías musical y lingüística en el marco del procesamiento cognitivo que influye positivamente en la organización de sus discursos.

Según se sigue de las consideraciones expuestas hasta aquí, resulta evidente pensar que, como planteaba la tercera hipótesis, el análisis de la sintaxis musical de una pieza cantada favorece el aprendizaje de las estructuras sintácticas de la lengua que acompaña a la melodía en cuestión. Pese a que en esta ocasión no se ha puesto en práctica la guía de mejora educativa propuesta en el cuarto capítulo de esta investigación, el vaciado de las fuentes que configuran el enfoque teórico del estudio me ha permitido extraer dos argumentos que corroboran, en buena medida, esta tercera hipótesis.

Por un lado, obras de gran escala demuestran que la música incide eficazmente en diferentes aspectos del procesamiento del habla, como las discriminaciones vocálicas, el sistema prosódico y la estructura rítmica del lenguaje. Por otro, varias investigaciones constatan que el ser humano identifica y responde de forma similar ante las distintas violaciones de las reglas gramaticales que pueden darse en los discursos musical y lingüístico, teniendo en cuenta que, en ambas disciplinas, se crean combinaciones surgidas en torno a un elemento nuclear. Algunos títulos ilustrativos son: «Music, language may meet in the brain» (2011) de Bruce Bower; «Language and music: sound, structure and meaning» (2012) de L. Robert Slevc; «Musical expertise and second language learning» (2013) de Julie Chobert y Mireille Besson; y «Language, music, syntax and the brain» (2003) de Aniruddh Patel.

También hay que incluir entre los argumentos que ayudan a confirmar esta hipótesis los análisis musicales y lingüísticos realizados del *Zapateado* y la *Canción de la Paloma* que aparecen en los apéndices 1 y 7, respectivamente. Esta labor me ha permitido comprobar que un análisis detallado de los elementos de los que se sirve la música para crear sus discursos favorece, sin duda alguna, la comprensión y asimilación de las estructuras lingüísticas del texto que los acompaña.

Al hilo de estas cuestiones, la cuarta y última hipótesis de investigación sostiene que, en la enseñanza de lenguas extranjeras aplicadas al repertorio vocal, la relación entre la

estructura del texto y la musical resulta indisociable. La confirmación de esta hipótesis nos la ofrecen aquellos estudios centrados en detallar la simbiosis artística que existe entre la letra de una canción y la estructura musical a la que se asocia. Constituyen buenos ejemplos en este sentido «El italiano aplicado al canto como destreza» (1998) de Ana Isabel Fernández Valbuena; «Sobre la relación entre música y texto en la obra coral» (2011) de Miguel López Fernández; y «Literatura y música» (2013) de Esther López Ojeda. Estos estudios ponen de manifiesto que los textos que se combinan con las distintas formas de música clásica están totalmente influenciados por el estilo musical, lo que supone que las estructuras sintácticas de la obra inciden directamente en su relación con las palabras.

Más allá de las anteriores consideraciones, cabe comentar que, si bien el estudio de la gramática musical en relación con la lingüística es un tema que abordan cada vez más los especialistas en el ámbito, las comparaciones más habituales entre música y lenguaje que se han ofrecido hasta la fecha se centran, fundamentalmente, en describir y analizar los aspectos que estos dos dominios comparten a nivel fonológico y perceptivo, dadas las propiedades psicoacústicas que poseen y los bloques fónicos sobre los que se sustentan para construir sus líneas melódicas. No es de extrañar, por tanto, que los estudiosos interesados en considerar la música una herramienta interdisciplinar, útil para el aprendizaje de determinados aspectos lingüísticos, basen sus investigaciones en describir los parámetros comunes que presentan los discursos musical y lingüístico en el ámbito del sonido.

Sin embargo, como se ha podido comprobar a lo largo de este trabajo, el análisis de la gramática musical puede resultar igualmente útil para resolver determinados objetivos lingüísticos en las aulas de idiomas aplicados al repertorio vocal, considerando los procesos cognitivos que comparten ambos dominios. Sobre la base de las obras consultadas para esta investigación, se ha observado, en este sentido, que no existen estudios que tengan en cuenta la posible aplicación de la gramática musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y aún menos del español.

De acuerdo con estas cuestiones, cabe recordar aquí que la guía de mejora educativa diseñada para este estudio no se ha llevado a la práctica —pues no se contemplaba en

los objetivos inicialmente planteados—, por tanto, queda pendiente extraer conclusiones que evidencien todos los aspectos mencionados con anterioridad. Su aplicación se llevará a cabo más adelante.

Las consideraciones presentadas en estas páginas de conclusión abren, de este modo, nuevos caminos de investigación. En efecto, el tema de este estudio podría complementarse con el del proyecto de investigación que he elaborado gracias a la beca de colaboración con departamentos universitarios concedida por del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el que analizo, por un lado, la articulación de los discursos musical y lingüístico para determinar cuáles son las principales coincidencias, en lo que respecta a sus estructuras prosódicas, y ofrezco, por otro, distintas formas de incluir la música en el proceso de aprendizaje a niveles lingüísticos para mejorar la capacidad auditiva y la competencia comunicativa de los estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE).

Por otra parte, el tema objeto de estudio se puede ampliar, además de con la inclusión de los aspectos fonológicos compartidos por los discursos musical y lingüístico, con la incorporación del resto de idiomas de uso corriente en el repertorio vocal que, por los motivos expuestos al inicio de la propuesta didáctica, han quedado fuera de este trabajo. Me refiero fundamentalmente al estudio comparativo entre las estructuras musicales y lingüísticas del alemán, el francés, el italiano y el inglés. Para su estudio, sería necesario analizar más obras musicales que las que se han utilizado en esta investigación y comprobar si las pautas metodológicas propuestas en la guía de mejora educativa son extensibles también a estas lenguas.

Se trata, en fin, de un trabajo que, por su propia condición, está abierto a cualquier sugerencia, mejora o adaptación y que debe contribuir a una mayor conciencia de los beneficios que comporta para los alumnos de canto entender la conexión directa que mantienen las estructuras del lenguaje con la gramática musical. Así pues, resultará, sin duda alguna, útil tanto para músicos como para lingüistas, en un indicio más de los conocimientos y cualidades que reúnen sus respectivas disciplinas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1997): «Fragmento sobre las relaciones entre música y lenguaje», *Revista Colombiana de Psicología*, n.º 5-6, pp. 174-177.

Alba, A. (1990): *Teoría musical*, Santiago: Biblioteca del Congreso de Chile.

Aguirre, B. (2012): *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid: SGEL.

Alcaraz, E., Martínez, J. M. y Yus, F. (2007): *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona: Ariel.

Balboni, P. (2004): *Didattica dell' italiano a stranieri*, Roma: Bonacci.

Barón, L., Müller, O. y Labos, E. (2013): «Los conceptos innatos en la obra de Chomsky: definición y propuesta de un método empírico para su estudio», *Avances en psicología latinoamericana*, n.º 2 (31), pp. 324-343.

Barón, L. y Müller, O. (2014): «La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad», *Lenguaje*, n.º 42 (2), pp. 417-442.

Bas, G. (2010): *Tratado de la forma musical*, Argentina: Melos.

Berrocal, J. (2010): «Pragmática docente en los idiomas aplicados al canto», *Actas del XLV Congreso de la AEPE: El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas*, pp. 415-426, [en línea], disponible en: <https://cvc.cervantes.es>, [consultado el 02/03/2021].

Bigand, E. (1991): «Hacia una formalización de los procesos implicados en la comprensión musical», *Comunicación, lenguaje y educación*, n.º 9, pp. 71-88.

Blanco, A. (2010): «Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas», *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, n.º 9, pp. 72-85.

Bower, B. (2001): «Music, language may meet in the brain», *Science News*, vol. 159, n.º 18, pp. 280.

Buck, R. M. y Axtell, T. L (1986): «Music and foreign languages. Complementary fields of endeavor», *The language teacher*, vol. 10, n.º 10, pp. 4-7.

Cabré, M. T. (1999): *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra.

Cabré, M. T y Gómez de Enterría, J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid: Gredos.

Castro, D. (2008): «Tipos y aires. Imágenes de lo español en la zarzuela de mediados del siglo XIX», *Espectáculo y sociedad en la España contemporánea*, n.º 72, pp. 57-82.

Chobert, J. y Besson, M. (2013): «Musical expertise and second language learning», *Brain Sciences*, n.º 2, pp. 923-940.

Chomsky, N. (1970): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Ed. Aguilar, pp.260.

— (1998): *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*, Barcelona: Prensa Ibérica.

— (2007): «Symposium on Margaret Boden, mind as machine: a history of cognitive science», *Artificial Intelligence*, n.º 171, pp. 1094-1103.

Deutsch, D. (1982b): «The processing of pitch combinations», en D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 271-316), New York: Academic Press.

Eguren, L. y Fernández, O. (2006): *La terminología gramatical*, Madrid: Gredos.

Eguren, L. (2014): «La gramática universal en el programa minimista», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n.º 52 (1), pp. 35-58.

Escalante, M. y Castro, M. Z. (2017): «El rol del lenguaje en la teoría generativista», *Revista Publicando*, n.º 12 (1), pp. 207-226.

Escandell, M. V. y Leonetti, M. (1989): «Modelos lingüísticos para la teoría de la música», *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Sevilla: AESLA, pp. 155-163.

Ettlinger, M., Margulis, E. H. y Wong, P. C. M. (2011): «Implicit memory in music and language», *Front Psychol*, n.º 2, pp. 1-10.

Fessel, P. (1995): «Una gramática generativa de la superficie musical», Buenos Aires, *Revista científica de la Facultad de Bellas Artes*, pp. 47-53.

Fernández, A. I. (1998): «El italiano aplicado al canto como destreza», *Quaderns d'Italià*, n.º 3, pp. 149-156.

Fodor, J.D. (2002): «Psycholinguistics cannot escape prosody», *Actas del Congreso Speech*, Aix-en-Provence, pp. 1-7, [en línea], disponible en: <http://www.wjh.harvard.edu>, [consultado el 25/11/2020].

Fonseca, M. C., Toscano-Fuentes, C. M y Wermke, K. (2011): «Melodies that help: the relation between language aptitude and musical intelligence», *Anglistik: International journal of english studies*, vol. 22, n.º 1, pp. 101-118.

Fonseca, M. C., Ávila, J. y Gallego, A. (2015): «Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 12, pp. 29-36.

Francois, C. y Schön, D. (2011): «Musical expertise boosts implicit learning of both musical and linguistic structures», *Cerebral Cortex*, n.º 21, pp. 2357-2365.

Gómez-Ariza, C., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M.C. y Macizo, P. (2000): «Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje», *Cognitiva*, n.º 12 (1), pp.63-87.

Gómez de Enterría, J. (2009a): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje* (Ser. Manuales de formación de profesores de español 2/l), Madrid: Arco/Libros.

— (2009b): «El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera», en A. Vera e I. Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 41-64), vol. 1, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Fundación Comillas.

Green, D. (1965): *Form in tonal music. An introduction analysis*, Estados Unidos: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Gutiérrez, S. (1997): «Nuevos caminos en la Lingüística (aspectos de la competencia comunicativa)», en J. Serrano y J. E. Martínez (coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 11-59), Barcelona: Oikos-Tau.

Huneault, C. (2009): «Estrategias motivaciones en el aula de E/LE», *TINKUY*, n.º 11, pp. 145-165.

Hutchinson, T. y Waters, A. (2010): *English for Specific Purposes. A Learned-centred approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Igoa, J.M. (2010): «Sobre las relaciones entre la música y el lenguaje», *Epistemus*, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, n.º 1, pp. 97-125.

— (2015): «La música y el lenguaje: ¿una o dos facultades de la mente?», *XI Simposio Internacional Cerebro, Mente y Arte*, Córdoba: Dpto. de Psicología Básica, UAM, pp.2-26.

Jackendoff, R. (2005): *La conciencia y la mente computacional*, España: Antonio Machado Libros.

Kang, H. J. y Williamson, V. J. (2014): «Background music can aid second language learning», *Psychology of music*, vol. 42, n.º 5, pp. 728-747.

Karine, J. (2015): «Las innovaciones pedagógicas para garantizar una gestión eficaz en la clase de ELE», *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, n.º 21, pp. 1-22.

Koelsch, S., Rohrmeier, M., Torrecuso, R. y Jentschke, S. (2013): «Processing of hierarchical syntactic structure in music», *PNAS*, n.º 110 (38), pp. 15443-15448.

Lerdahl, F. (1987): «Cognitive constraints on compositional systems», en J. Sloboda (ed.), *Generative process in music* (pp. 231-259), Oxford: Clarendon.

Lerdahl, F. (2013): «Musical syntax and its relation to linguistic syntax», en Michael A. Arbib (Ed.), *Language, Music and the Brain: A Mysterious Relationship* (pp. 257-272), vol. 10, Columbia University: Cambridge.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003): *La teoría generativa de la música tonal*, Madrid: Akal.

López, M. (2011): «“Amistosa competencia”. Sobre la relación entre música y texto en la obra coral. Algunas consideraciones útiles para la práctica docente», *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, n.º 12, pp. 1-9.

López, E. (2013): «Literatura y música», *BROCAR*, vol. 37, pp. 121-143.

Llorente, L. I. (2009): «El ritmo de la gramática: la música en la clase de español como lengua extranjera (E/LE)», *Cauce: Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, n.º 32, pp. 69-81.

Marques, C., Moreno, S., Castro, S. y Besson, M. (2007): «Musicians detect pitch violation in foreign language better than non-musicians: behavioral and electrophysiological evidence», *Journal of cognitive neuroscience*, vol. 19, n.º 9, pp. 1453-1463.

Martínez, I. C. y Shifres, F. (2007): «Schenker o la psicología de la música que no fue», *Actas de las VI Reunión de SACCoM*, Sociedad Argentina de las Ciencias Cognitivas de la Música, pp. 145-156.

McMullen, E. y Saffran, J. R. (2004): «Music and language: a developmental comparison», *Music Perception*, vol. 21, n.º 3, pp. 289-312.

Miranda, M. V. (2015): *Análisis de necesidades de uso de la lengua española en el contexto profesional del turismo: elementos para la elaboración de programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional – Universidad de Valladolid.

Medina, S. L. (1993): «The effect of music on second language vocabulary acquisition», *National network for early language learning*, vol. 6, n.º 3, pp. 1-8.

Morales, M. C. (2008): *Los tratados de canto en España durante el siglo XIX: técnica vocal e interpretación de la música lírica* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional – Universidad de Granada.

Morales, F. M. (2011): «Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa», *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, vol. 19, n.º 2, pp. 133-145.

Moreno, C. (2010): «De los fines específicos a los contextos profesionales», en A. Vera e I. Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 129-146), vol. 1, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Fundación Comillas.

Mulligan, K. y Smith, B. (1988): «Mach and Ehrenfels: the foundations of Gestalt theory», *Foundations of Gestalt Theory*, pp. 124-157.

Ojeda, P. (2015): «Las letras de la zarzuela de mediados del siglo XIX y la traducción de textos dramáticos franceses», Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 315-328, [en línea], disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com>, [consultado el 04/03/2021].

Palmer, C. y Hutchins, S. (2006): «What is musical prosody?», *Psychology of Learning and Motivation*, Amsterdam: Elsevier Press, n.º 46, pp. 245-278.

Patel, A., Gibson, E., Ratner, J., Besson, M. y Holcomb, P. (1998), «Processing syntactic relations in language and music: an event-related potential study», *Journal of Cognitive Neuroscience*, Cambridge University Press, n.º 10 (6), pp. 717-733.

Patel, A. (2003): «Language, music, syntax and the brain», *Nature neuroscience*, n.º 7, pp. 674-681.

— (2008): *Music, language and the brain*, Oxford: Oxford University Press.

— (2011): «Why does musical training benefit the neural encoding of speech? A new hypothesis», *The journal of the acoustical society of America*, vol. 130, n.º 4, pp. 2398-2423.

Pérez, S. (2008): «El ritmo: una herramienta para la integración social», *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n.º 23, pp. 189-198.

— (2010): «Inclusión social en el aula a través de la música», en M. L. Sanchiz *et al.* (Eds.), *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del S. XXI* (pp. 637-647), Valencia: Tirant Lo Blanc.

Pérez, S. y Leganés, L. (2012): «La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria», *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), pp. 127-143.

RAE y ASALE (2019): *Glosario de términos gramaticales*, Salamanca: Universidad de Salamanca.

Ramos, A. M. (2008): «El acento, el ritmo y la entonación en la enseñanza del español como LE», Instituto Cervantes de São Paulo, pp. 22-27, [en línea], disponible en: <https://cvc.cervantes.es>, [consultado el 13/12/2020].

Ratner, L. G. (1998): «Teorías del XVIII sobre la estructura del periodo musical», *Quuodlibet: Revista de especialización musical*, n.º 12, pp. 37-51.

Rodríguez-Piñero, A. I. (2013): «La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, vol. 53, pp. 54-94.

Rosenfeld, A. (1985): «Music, the beautiful disturber», *Psychology today*, vol. 19, pp. 48-56.

Ruwet, N. (1966): «Méthodes d'analyse en musicologie», *Revue belge de musicologie*, n.º 20, pp. 65-90.

Saffran, J. R. (2003): «Statical language learning: mechanisms and constraints», *Curr Dir Psychol Sci*, n.º 12, pp. 110-114.

Sánchez, J. (1910): *Lecciones de Gramática castellana para uso de los alumnos de 2ª enseñanza*, 4ª ed. corregida y aumentada, Palma de Mallorca, Tipografía de Bartolomé Rotger.

Sanz, M. (2010): «El estudio del alemán como lengua extranjera en los conservatorios de música: una aproximación didáctica», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 5, pp. 211-219.

Saorín, A. M. (2003): «El inglés de especialidad», en *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía* [Tesis de doctorado, Universitat Jaume I]. Repositorio Institucional – Universitat Jaume I.

Slevc, L. R (2012): «Language and music: sound, structure and meaning», *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, n.º 3 (4), pp. 483-492.

Slevc, L. R. y Miyake, A. (2006): «Individual differences in second language proficiency: does musical ability matter?», *Psychological Science*, n.º 17 (8), pp. 675-681.

Sloboda, J. A. (1985): *The musical mind*, Oxford: University Press.

Sobrino, R. (1996-97): «La crisis del género lírico español en la primera década del siglo XX: una revisión de las fuentes hemerográficas», *Cuadernos de Música Iberoamericana*, vol. 2 y 3, pp. 213-233.

Yepes, G. (2011): «Cuatro Teoremas sobre la Música Tonal», *Cuadernos de Investigación*, n.º 87, pp. 84.

— (2014): «Micromorfología musical. Palabras y frases de la música», *RICERCARE: Revista del Departamento de Música*, n.º 2, pp. 29-52.

7. APÉNDICES

ÍNDICE DE LOS APÉNDICES

APÉNDICE 1. ANÁLISIS MUSICAL Y LINGÜÍSTICO DEL N.º 2 ZAPATEADO.....	88
APÉNDICE 2. ELABORACIÓN DE UN DIAGRAMA.....	96
APÉNDICE 3. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 1.....	97
APÉNDICE 4. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 2.....	99
APÉNDICE 5. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 3.....	101
APÉNDICE 6. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 4.....	103
APÉNDICE 7. ANÁLISIS MUSICAL Y LINGÜÍSTICO DEL N.º 2 CANCIÓN DE LA PALOMA.....	105

APÉNDICE 1. ANÁLISIS MUSICAL Y LINGÜÍSTICO DEL N.º 2 ZAPATEADO

- 1. Motivo
- 2. Semifrase
- 3. Frase
- 4. Periodo

LA TEMPRANICA
ZARZUELA EN UN ACTO
Letra de D. JULIAN ROMEA
MÚSICA DEL Mtro.
G. GIMENEZ.

Pr. 2 Pts. P.I.O.

J. Romea

N.º 2. ZAPATEADO.

Aire de Zapateado.

PIANO. *ff*

Mad. Corn. *ff*

Viol. III. *ff*

Violos. *ff*

Tutti. *ff*

Güiro. *ff*

GRABE.

La ta . ran . tu la é en hi . cho mí ma . lo no se ma . ta con pie . ra ni

p

Chart. sin C. B.

Timb.

pa . lo

ff Tutti.

2

que ju. ye y se me te por tós los rin . co . nes y son mí ma . li . nas sus pi . ca .

zo . nes. ¡Ay ma . re no zé que

ten . go que a . yé pa . zé por la e . ra yha prin . cí . pi . ai . to áen .

trar . me er má de la tem . bla . e . ra

Mad. Tr. Corn.

C.B. Güiro.

Tromb. Timb. Cuari.

Fag. Tr.

Flin. Ob.

Corn. I.

Güiro..

40103

29

3

ze . ráq'á mimeha pi . cá . o la ta . rán . tu . la da .

ñi . na yes . toy toi . ti.coenfer . má . o. Por su san . gre tan en .

di . na ze co . man los menguesmardi . ta laa . ra . ña que tié en la ha . rri . ga pin . táu . na gui .

Fl.
Cl. I.

ta . rra bai . lan . do se cu . ra tan jon . do do . ló . ¡Ay! ¡Mal ha . ya laa .

Fltin.
Ob.
Cl.
Fag.

30 40103

4

(Basta)

ra. ña que á mi me pi. có!

ff Tutti.

No le te. mo á los ra. yos ni ba. las ni le te. mo á o. tra co. sa mas

p

ma. la

ff

que me hi. zo mi pa. re mas gna. po que er ga. yo pe. ro áe. se bi. cli. to lo par. taun

p

40103

31

ra - yo. ¡Ay ma - re yo estoy ma -

li - to mees - tá en - tran dou - nos su - o - res que mi han de - ja - i - to

se - co y co - mi - o de - pi - co - res

ze - rá que á mi me ha pi - ca - o la ta - ran - te - la da - ñi - na y

6

por e . so me he que . da . o más der . gao que u . na sar . di . na . ¡Te co . man los
mengues , mar . di . ta la a . ra . ña que tié en la ba . rri . ga pin . tá u . na gui . ta . rra bai . lan . do se
cu . ra tan jon . do do . ló . ¡Ayl ¡Mal ha . ya la a . ra . ña que á mi me pi .
có!

ff Tutti.

Análisis del texto

N.º 2. ZAPATEADO de la zarzuela «La tempranica» (G. Giménez)

[[[La [tarántula MOT.] e' un [bicho MOT.] mu' [malo MOT.] SEMIFR.]

[No se [mata MOT.] con [piera MOT.] ni [palo MOT.] SEMIFR.] FR.]

[[Que [huye MOT.] y [se mete MOT.] por to' los [rincones MOT.] SEMIFR.]

[Y [son MOT.] mu' [malinas MOT.] sus [picazones MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[Ay [mare MOT.], no [sé MOT.] qué [tengo MOT.] SEMIFR.]

[Que [ayer MOT.] [pasé MOT.] po' la [era MOT.] SEMIFR.] FR.]

[[Y [ha principiaito MOT.] a [entrarme MOT.] SEMIFR.]

[El [ma' MOT.] de la [tembla'era MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[¿Será MOT.] que a [mí MOT.] me [ha pica'o MOT.] SEMIFR.]

[SEMIFR. la [tarántula MOT.] [dañina? MOT.] SEMIFR.] FR.]

[[Y [estoy MOT.] to'itico [enferma'o MOT.] SEMIFR.]

[Por su [sangre MOT.] tan [endina MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[Te [coman MOT.] los [mengues MOT.], [mardita MOT.] la [araña MOT.] SEMIFR.]

[Que [tie' MOT.] en la [barriga MOT.] [pinta'a MOT.] una [guitarra MOT.] SEMIFR.] FR.]

[[[Bailando MOT.] se [cura MOT.] tan [jondo MOT.] [dolo' MOT.] SEMIFR.]

[[iAy! MOT.], mal [haya MOT.] la [araña MOT.] que a [mí MOT.] me [picó MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[No le [temo MOT.] a los [rayos MOT.] ni [balas MOT.] SEMIFR.]

[Ni le [temo MOT.] a otra [cosa MOT.] más [mala MOT.] SEMIFR.] FR.]

[[Que me [hizo MOT.] mi [pare MOT.] más [guapo MOT.] que el [gallo MOT.] SEMIFR.]

[Pero a ese [bichito MOT.], le [parta MOT.] un [rayo MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[Ay, [mare MOT.], yo [estoy MOT.] [malito MOT.] SEMIFR.]

[Me [está entrando MOT.] unos [su'ores MOT.] SEMIFR.] FR.]

[[Que me [han deja'ito MOT.] [seco MOT.] SEMIFR.]

[Y [comi'o MOT.] de [picores MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[¿Será_{MOT.}] que a [mí_{MOT.}] me [ha pica'o_{MOT.}] SEMIFR.]

[la [tarántula_{MOT.}] [dañina?_{MOT.}] SEMIFR.] FR.]

[[Y por eso [me he queda'o_{MOT.}] SEMIFR.]

[Más [derga'o] que una [sardina_{MOT.}] SEMIFR.] FR.] PER.]

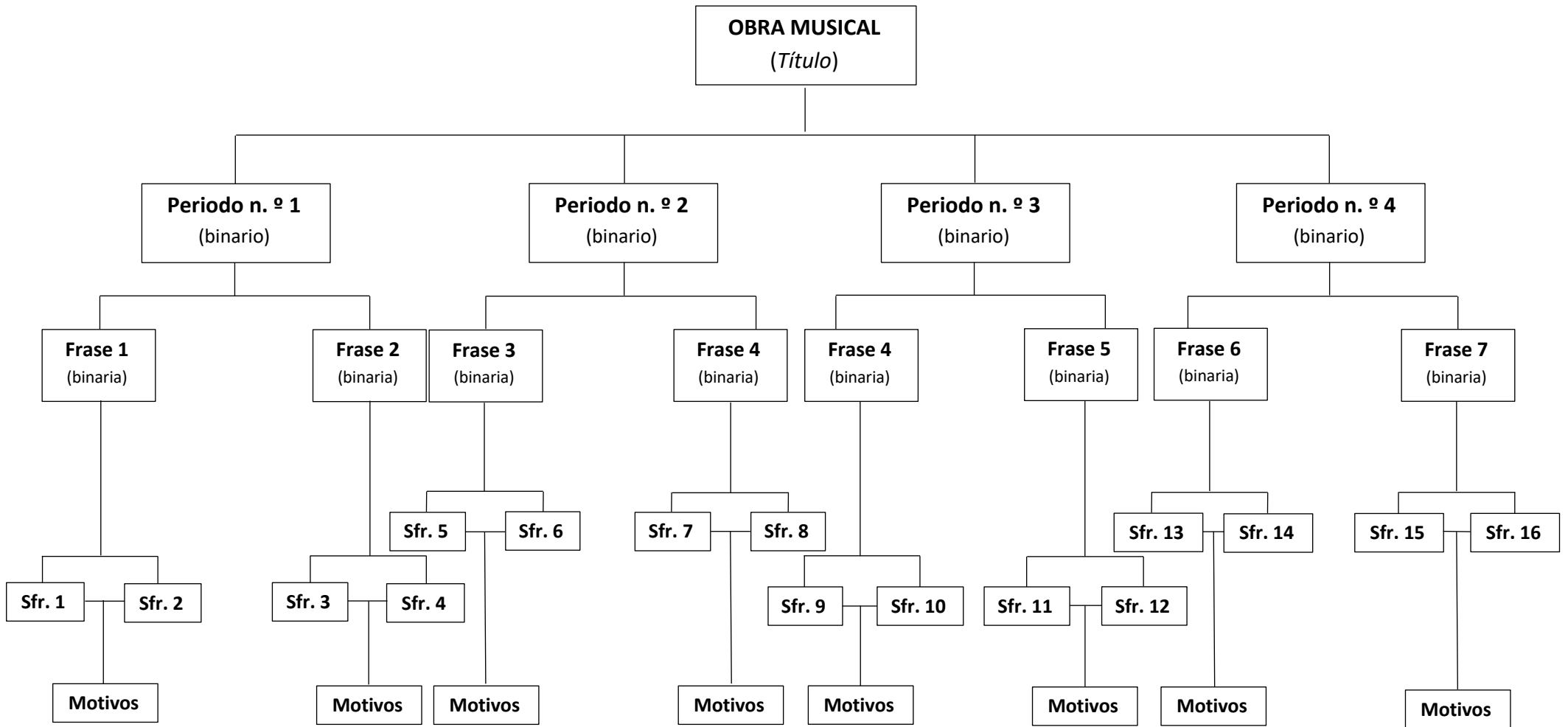
[[[Te [coman_{MOT.}] los [mengues_{MOT.}], [mardita_{MOT.}] la [araña_{MOT.}] SEMIFR.]

[Que [tie'_{MOT.}] en la [barriga_{MOT.}] [pinta'a_{MOT.}] una [guitarra_{MOT.}] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[Bailando_{MOT.}] se [cura_{MOT.}] tan [jondo_{MOT.}] [dolo'_{MOT.}] SEMIFR.]

[[¡Ay!_{MOT.}], mal [haya_{MOT.}] la [araña_{MOT.}] que a [mí_{MOT.}] me [picó_{MOT.}] SEMIFR.] FR.] PER.]

APÉNDICE 2. ELABORACIÓN DE UN DIAGRAMA⁸⁷



⁸⁷ Añada o elimine casillas si lo necesita.

APÉNDICE 3. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 1

FICHA 1

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 1

Temas:

- 1.1. Identificación del motivo en el discurso musical.
- 1.2. Identificación de la palabra en el discurso lingüístico.

Objetivos:

1. Identificar el motivo y catalogarlo como elemento nuclear de la línea melódica en la que se encuentra, mediante un análisis del discurso musical.
2. Señalar las palabras nucleares del discurso lingüístico que coinciden con los motivos marcados previamente en el discurso musical.

Instrucciones:

Esta primera actividad comprende la identificación de los motivos y las palabras en los discursos musical y lingüístico, respectivamente. Para llevar a cabo el análisis, debe seguir los siguientes pasos:

1. Con el fin de crear un patrón rítmico regular, divida el pulso musical de la pieza en grupos de pulsos fuertes y débiles, marcando como pulso fuerte el primero de cada grupo.
2. Una vez establecidos los tiempos fuertes de cada compás, marque los motivos en el discurso musical.
3. A continuación, señale las palabras nucleares del discurso lingüístico que coinciden con los motivos marcados previamente en el discurso musical.
4. Por último, complete la *Tabla 1* indicando la obra, el tipo de compás (simple o compuesto), el número de compases, el tipo de motivo (tético, anacrúsico o acéfalo) y las palabras nucleares del discurso lingüístico.

Muestra:

A continuación, se presenta un ejemplo de análisis:

The image shows a musical score for three measures, numbered 10, 11, and 12. The top staff is a vocal line in treble clef. The lyrics are: "La - ta - rán - tu lacun bi - cho muy ma - lo no se". The words "ta", "bi", and "lo" are highlighted in yellow. The bottom two staves show piano accompaniment in bass clef. Green brackets above the vocal line group the notes into measures. Red vertical lines mark the strong beats of each measure.

TABLA 1*

Obra	Tipo de compás (S: simple; C: compuesto)		N.º de compases	Tipo de motivo (T: tético; AN: anacrúsico; AC: acéfalo)			Palabras nucleares
	S	C		T	AN	AC	
<i>Ejemplo:</i> N.º 2 Zapateado de la zarzuela «La Tempranica» de G. Giménez.		X	104	X			tarántula, bicho, malo, piedra, palo, huye, son, malinas, ma're, tengo, pasé, era, tembla'era, etc.
<i>Ejemplo:</i> N.º 2 Canción de la paloma de la zarzuela «El barberillo de Lavapiés» de F. A. Barbieri. ⁸⁸	X		69	X			nací, calle, paloma, nombre, niña, ventana, cielo, vuelo, cuello, tornasolado, cabello, limpio, rizado, etc.

*Añada más filas si lo necesita.

⁸⁸ Para un análisis completo de la obra véase el Apéndice 7.

TABLA 2*

Obra	Tipo de compás (S: simple; C: compuesto)		N.º de compases	Tipo de frase (B: binaria; T: ternaria)		Oraciones ⁸⁹
	S	C		B	T	
<i>Ejemplo:</i> N.º 2 Zapateado de la zarzuela «La Tempranica» de G. Giménez.		X	104	X		La tarántula es un bicho muy malo no se mata con piedra ni palo.
<i>Ejemplo:</i> N.º 2 Canción de la paloma de la zarzuela «El barberillo de Lavapiés» de F. A. Barbieri. ⁹⁰	X		69		X	Como nació en la calle de la Paloma ese nombre de dieron de niña en broma.

*Añada más filas si lo necesitas.

⁸⁹ El carácter de la frase en el discurso musical (antecedente-consecuente) define el de la oración en el discurso lingüístico. Deben relacionarse aquí sujeto y predicado con las sensaciones de tensión y reposo que conforman la línea melódica del discurso musical, respectivamente.

⁹⁰ Para un análisis completo de la obra véase el Apéndice 7.

APÉNDICE 5. INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 3

FICHA 3

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL PASO N.º 3

Temas:

- 3.1. Identificación de las semifrases en el discurso musical.
- 3.2. Identificación de los constituyentes inmediatos en el discurso lingüístico.

Objetivos:

- 1. Identificar las semifrases que conforman la frase en el discurso musical.
- 2. Señalar los constituyentes inmediatos que coinciden con las semifrases previamente marcadas en el discurso musical.

Instrucciones:

Esta actividad comprende la identificación de las semifrases y los constituyentes inmediatos en los discursos musical y lingüístico, respectivamente. Para llevar a cabo el análisis, debe seguir los siguientes pasos:

- 1. Con el fin de crear un patrón rítmico regular, divida el pulso musical de la pieza en grupos de pulsos fuertes y débiles, marcando como pulso fuerte el primero de cada grupo.
- 2. Una vez establecidos los tiempos fuertes de cada compás, marque las semifrases en el discurso musical.
- 3. A continuación, señale los constituyentes inmediatos del discurso lingüístico que coinciden con las semifrases marcadas previamente en el discurso musical.
- 4. Por último, complete la *Tabla 3* indicando la obra, el tipo de compás (simple o compuesto), el número de compases y las semifrases del discurso musical (antecedente y consecuente).

Muestra:

A continuación, se presenta un ejemplo de análisis:

The image shows a musical score with two systems. The first system covers measures 11 to 13. The lyrics are: "La - ta - rán - te ha cen bi - cho may - ma - fe - no - se - ma - ta con pie - ra ni". Yellow brackets above the notes group the lyrics into phrases: "La - ta - rán - te ha cen bi - cho may - ma - fe - no" and "se - ma - ta con pie - ra ni". The second system covers measures 15 to 17. The lyrics are: "pi - bi". A yellow bracket groups "pi - bi" as a phrase. The musical notation includes a vocal line with lyrics, a piano accompaniment line, and a bass line. Measure numbers 11, 12, 13, 15, 16, and 17 are indicated at the top of the staves.

TABLA 3*

Obra	Tipo de compás (S: simple; C: compuesto)		N.º de compases	Semifrases ⁹¹ (A: antecedente; C: consecuente)	
	S	C		A	C
<i>Ejemplo:</i> N.º 2 Zapateado de la zarzuela «La Tempranica» de G. Giménez.		X	104	La tarántula es un bicho muy malo/	/ no se mata con piedra ni palo.
<i>Ejemplo:</i> N.º 2 Canción de la paloma de la zarzuela «El barberillo de Lavapiés» de F. A. Barbieri. ⁹²	X		69	Como nací en la calle de la Paloma /	/ ese nombre de dieron de niña en buena.

* Añada más filas si lo necesita.

⁹¹ El carácter de las semifrases en el discurso musical define el de los constituyentes inmediatos en el lenguaje. Deben relacionarse aquí sujeto y predicado con las sensaciones de tensión y reposo que conforman la línea melódica del discurso musical, respectivamente.

⁹² Para un análisis completo de la obra véase el Apéndice 7.

TABLA 4*

Obra	Tipo de compás (S: simple; C: compuesto)		N.º de compases	Periodo musical (B: binario; T: ternario)		Periodo lingüístico
	S	C		B	T	
<i>Ejemplo:</i> N.º 2 Zapateado de la zarzuela «La Tempranica» de G. Giménez.		X	104	X		La tarántula e' un bicho mu' malo / no se mata con piera ni palo / que huye y se mete por to' los rincones / y son mu' malinas sus picazones.
<i>Ejemplo:</i> N.º 2 Canción de la paloma de la zarzuela «El barberillo de Lavapiés» de F. A. Barbieri. ⁹³	X		69	X		Como nací en la calle de la Paloma / ese nombre me dieron de niña en broma / y como bueno alegre de calle en calle /el nombre de paloma siguen hoy dándome.

*Añada más filas si lo necesita.

⁹³ Para un análisis completo de la obra véase el Apéndice 7.

- 1. Motivo
- 2. Semifrase
- 3. Frase
- 4. Periodo

EL BARBERILLO DE LAVAPIES

Zarzuela en 3 actos

MÚSICA DE

FRAN.º A. BARBIERI.

Edición para Canto y Piano.

Prec: 2 P.º 50 C.º

Propiedad.

N.º 2. CANCIÓN de la PALOMA.



Aire de Zapateado.

PALOMA.

PIANO.

1.º Co-mo na-cien-la ca-lle de la Pa-lo-ma e - sen om-bré-me
2.º Co-mo es-ta mi ven-ta - na-cer-ca del cie-lo y por el las pa -

2

die-ron de ni-ña en bro-ma _____ y co.mo vuela - le - gre de calle en
lo - mastien den el vue - lo _____ cuan - do veo en mis - vi - drios que el Alba -

ca - lle _____ el nombre de Pa - lo - ma siguen hoy dan.do -
- so - ma _____ ten - der qui - sie - ra el vue - lo cual las pa - lo - mas _____

- me _____ aun - que no tengo el cue - llo tor - na - so - la - do _____
pe - ro al ver que las ven - den en el mer - ca - do _____

2

3

siem . pre es . ta mi ca . be . llo lim . pio y ri . za . do
y que las po . bres mue . ren en es . to . fa . do

y aun que mi po . bre cuer . po no tie . ne plu . ma
di . go mi . tad en se . rio mi . tad en bro . ma

poco ritar.

siem . pre esta fres . co y blan . co co . mo la es . pi . ma
hay sus in . con . ve . nien . tes en ser pa . lo . ma

col canto.

2

4

En lo lim-pi-ta pa-lo-ma soy y sal-to y brin-co por don-de voy
En lo que arru-lla pa-lo-ma soy que siem-pre can-to por don-de voy

y á mi nom-bre de pa-lo-ma siem-pre fiel ni ten-go gar-ras ni ten-go
y á mi nom-bre de pa-lo-ma siem-pre fiel bus-co un pa-lo-mo bus-co un pa-

gar-ras ni ten-go gar-ras ni ten-go hiel.
-lo-mo bus-ca un pa-lo-mo quien se-ra él:

p

8ª

8^a

8^a

1^a 2^a 3^a 4^a

quien se-ra él quien se-ra él quien se-ra él

8^a

quien se-ra él.

8^a



Análisis del texto

N.º 2. CANCIÓN DE LA PALOMA de la zarzuela «El barberillo de Lavapiés» (F. A. Barbieri)

(1ª parte)

[[Como [nací MOT.] en la [calle MOT.] de la [Paloma MOT.] SEMIFR.]
[ese [nombre MOT.] [me dieron MOT.] de [niña MOT.] en [broma MOT.] SEMIFR.] FR.]
[[Y como [vuelo MOT.] [alegre MOT.] de [calle MOT.] en [calle MOT.] SEMIFR.]
[el [nombre MOT.] de [Paloma MOT.] [siguen MOT.] hoy [dándome MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[Aunque MOT.] no [tengo MOT.] el [cuello MOT.] [tornasolado MOT.] SEMIFR.]
[[siempre MOT.] [está MOT.] mi [cabello MOT.] [limpio MOT.] y [rizado MOT.] SEMIFR.] FR.]
[[[Y aunque MOT.] mi [pobre MOT.] [cuerpo MOT.] no tiene [pluma MOT.] SEMIFR.]
[[siempre MOT.] [está MOT.] [fresco MOT.] y [blanco MOT.] como la [espuma MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[En lo [limpita MOT.] [paloma MOT.] [soy, MOT.] SEMIFR.]
[y [salto MOT.] y [brinco MOT.] por donde [voy MOT.] SEMIFR.] FR.]
[[Y a mi [nombre MOT.] de [Paloma MOT.] siempre [fiel, MOT.] SEMIFR.]
[[ni [tengo MOT.] [garras MOT.]] (x2) SEMIFR.] [ni [tengo MOT.] [hiel MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

(2ª parte)

[[[Como [está MOT.] mi [ventana MOT.] cerca del [cielo MOT.] SEMIFR.]
[y por [él MOT.] las [palomas MOT.] [tienden MOT.] el [vuelo, MOT.] SEMIFR.] FR.]
[[cuando [veo MOT.] en mis [vidrios MOT.] que el [alba MOT.] [asoma MOT.] SEMIFR.]
[[tender quisiera MOT.] el [vuelo MOT.] cual las [palomas MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[Pero al [ver MOT.] que las [venden MOT.] en el [mercado MOT.] SEMIFR.]
[y que las [pobres MOT.] [mueren MOT.] en [estofado, MOT.] SEMIFR.] FR.]
[[[digo MOT.] mitad [en serio, MOT.] mitad [en broma MOT.] SEMIFR.]
[[hay MOT.] sus [inconvenientes MOT.] en [ser MOT.] [paloma MOT.] SEMIFR.] FR.] PER.]

[[[En lo que [arrullo_{MOT.}] [paloma_{MOT.}] [soy,_{MOT.}] SEMIFR.]

[que siempre [canto_{MOT.}] por donde [voy,_{MOT.}] SEMIFR.] FR.]

[[y a mi [nombre_{MOT.}] de [Paloma_{MOT.}] siempre [fiel_{MOT.}] SEMIFR.]

[[busco_{MOT.}] un [palomo,_{MOT.}] [busco_{MOT.}] un [palomo,_{MOT.}] SEMIFR.] [[busco_{MOT.}] un

[palomo_{MOT.}] [¿Quién_{MOT.}] [será_{MOT.}] [él?_{MOT.}] SEMIFR.] FR.]

[[[¿Quién_{MOT.}] [será_{MOT.}] [él?_{MOT.}]

[¿Quién_{MOT.}] [será_{MOT.}] [él?_{MOT.}] SEMIFR.]

[[¿Quién_{MOT.}] [será_{MOT.}] [él?_{MOT.}]

[¿Quién_{MOT.}] [será_{MOT.}] [él?_{MOT.}] SEMIFR.] FR.] PER.]⁹⁴

⁹⁴ Podría entenderse como una extensión de la última semifrase señalada, por ello se incluye dentro del mismo periodo.