

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA
ESPAÑHOLAS.**

***LAS ACTIVIDADES CON CANCIONES: ANÁLISIS Y
REFLEXIONES SOBRE ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN
LIBROS DIDÁCTICOS.***

Yeman Omar Zapata Barbosa

CAMPINA GRANDE

2014

Yeman Omar Zapata Barbosa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA
CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM
LÍNGUA ESPANHOLA**

***LAS ACTIVIDADES CON CANCIONES: ANÁLISIS Y
REFLEXIONES SOBRE ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN
LIBROS DIDÁCTICOS.***

Monografia apresentada ao
Departamento de Letras e Artes da
Universidade Estadual da Paraíba –
UEPB, como requisito parcial para
obtenção de título de especialista no
curso de especialização em língua e
literatura espanhola.

Orientadora: Prof^aMs. Thays Albuquerque

CAMPINA GRANDE

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B238a Barbosa, Yeman Omar Zapata.

Las actividades con canciones [manuscrito] : análisis y reflexiones sobre aspectos socioculturales en libros didácticos / Yeman Omar Zapata Barbosa. - 2014.
73 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Língua e Literatura Espanholas) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

Orientação: Profa. Ma.Thays Keylla de Albuquerque, Departamento de Letras e Artes.

1. Canciones. 2. Libro didáctico. 3. Herramientas de enseñanza. 4. lengua extranjera I. Título.

21. ed. CDD 371.32

TERMO DE APROVAÇÃO

Yeman Omar Zapata Barbosa

**LAS ACTIVIDADES CON CANCIONES: ANÁLISIS Y
REFLEXIONES SOBRE ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN
LIBROS DIDÁCTICOS**

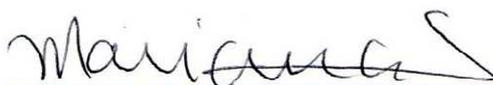
Monografia de especialização aprovada com nota 90 como
requisito parcial para obtenção de certificado de título de
especialista no curso de especialização de língua e literatura
espanholas.

Aprovado em 22/08/2014

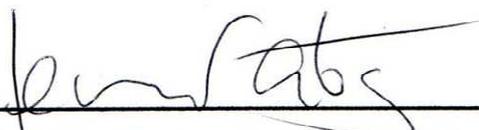
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Ma. Thays Keylla de Albuquerque
Orientadora – UEPB



Prof.ª. Ms. Yolanda Mariana Sierra Aponte
Examinadora – UEPB



Prof. Dr. Secundino Vigón Artos
Examinador – UFCG

Dedico este trabajo a Lourdes
Xavier como muestra de mi
gratitud, admiración y cariño.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios por darme la oportunidad de estar celebrando un logro más en mi vida.

A mis padres que siempre me apoyaron.

De igual manera a las personas importantes en mi vida personal. A Samelly Xavier por incentivarme.

A los profesores por todo el apoyo incondicional en mi vida académica, especialmente a Secundino Vigón.

A mi orientadora, Thays Albuquerque, cuyo apoyo fue fundamental para la realización de este trabajo.

**“La canción es simiente,
es de barro y del cielo,
es semilla y espiga,
es futuro y recuerdo.”**

(Teresa Parodi/Mercedes Sosa)

Resumen

Las canciones, por ser objetos culturales de extrema relevancia, han sido muy comunes como herramienta de enseñanza de lengua extranjera. En las clases de español, las canciones son frecuentemente utilizadas en los libros didácticos, entre otras justificativas, con el objeto de atender al abordaje sociocultural propuesto en los documentos oficiales sobre la enseñanza de lengua española. En este trabajo, tenemos como objetivos realizar una investigación más detallada sobre lo que dicen los documentos oficiales sobre el abordaje cultural en el uso de objetos distintos para la enseñanza de idioma extranjero, en especial de las canciones. Así, tal como observaremos en los libros didácticos de enseñanza primaria y secundaria, la recurrencia de un abordaje coherente a lo que es propuesto en los documentos, evaluando, de este modo, qué libros y qué actividades parecen más adecuados al propósito establecido por la perspectiva sociocultural, intercultural y pluricultural de la enseñanza de lengua extranjera. Para cumplir nuestros objetivos, hemos realizado una investigación de tipo descriptivo-interpretativista, cualitativa y cuantitativa, a partir de seis colecciones de libros de enseñanza primaria y secundaria, todas adoptadas por el PNLD. En nuestras conclusiones, observamos que la mayoría de los libros, no obstante, continúa trabajando con una perspectiva más estructural de lengua, desconsiderando aspectos culturales en las actividades previstas a partir de las canciones.

Palabras-clave: canciones – libros didácticos – Herramientas de enseñanza en lengua extranjera

RESUMO

As canções, por serem objetos culturais de extrema relevância, tem sido muito comuns como ferramenta de ensino em língua estrangeira. No ensino de espanhol, as canções são costumeiramente utilizadas nos livros didáticos, dentre outras justificativas, com o objetivo de atender à abordagem sócio-cultural proposta nos documentos oficiais acerca do ensino de língua espanhola. Neste trabalho, temos como objetivos realizar uma investigação mais detalhada acerca do que dizem os documentos oficiais sobre uma abordagem cultural no uso de objetos distintos para o ensino de língua estrangeira, em especial das canções. Assim, como observaremos nos livros didáticos do ensino fundamental II e médio, a recorrência de uma abordagem coerente ao que é proposto nestes documentos, avaliando, deste modo, que livros e quais atividades parecem mais adequados ao propósito estabelecido pela perspectiva sociocultural, intercultural e pluricultural do ensino de língua estrangeira. Para cumprir nossos objetivos, fizemos uma pesquisa de cunho descritivo-interpretativista, qualitativa e quantitativa, a partir de seis coleções de livros do ensino fundamental e médio, todas adotadas pelo PNLD. Nas nossas conclusões, observamos que a maioria dos livros, entretanto, continua a trabalhar com uma perspectiva mais estrutural de língua, não focando outros aspectos culturais nas atividades previstas a partir das canções.

Palavras-chaves: canções – livros didáticos – ferramentas de ensino em língua estrangeira

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. PALABRAS INICIALES: EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL	14
2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL: PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS Y OFERTA/PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	18
2.1 LIBRO DIDÁCTICO DE ESPAÑOL EN BRASIL.....	21
2.2 EL LIBRO DIDÁCTICO Y LOS DOCUMENTOS OFICIALES.....	25
3. LA MÚSICA: PUENTE ENTRE CULTURA Y ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA.....	31
3.1 CULTURA, SOCIEDAD Y ENSEÑANZA	31
3.2 EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL Y LA ENSEÑANZA DE LENGUA...33	
3.3 LAS CANCIONES COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA.....	35
3.4 POR QUÉ USAR CANCIONES EN CLASE DE ESPAÑOL.....	36
3.5 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE CANCIONES EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.....	39
3.6 LAS CANCIONES Y LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	41
3.7 LAS CANCIONES, LA CULTURA Y LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA.....	42
4. ANÁLISIS DE LAS CANCIONES EN EL LIBRO DIDÁCTICO A PARTIR DE LAS CANCIONES.....	44
5. CONSIDERACIONES FINALES	58
7. ANEXOS.....	62

INTRODUCCIÓN

Las canciones como elemento didáctico han llamado la atención de los profesionales de la educación interesados en tornar sus trabajos más agradables y efectivos, ya que la música representa un elemento mediador entre la enseñanza de una lengua extranjera y el contacto cultural. En el momento en que entramos en contacto con determinada canción, establecemos una relación intercultural además de lingüística, a partir del contenido textual y extratextual propuesto en ella.

Por otro lado, siendo las canciones un género textual que viene acompañado de melodía, aumenta considerablemente su importancia como herramienta didáctica, pues torna una clase más agradable y con mayor predisposición a aprender por parte de los alumnos. Este género hace parte del cotidiano de las personas y, normalmente, agrada a todos los públicos, por lo que no es difícil pensar que podemos a través de él transmitir una nueva cultura y un nuevo lenguaje. La música acompaña al ser humano desde prácticamente el inicio de los tiempos, en todos los ámbitos de su vida en sociedad y bajo diversas formas de expresividad. Por eso es comprensible que en la educación y en la enseñanza de lenguas se haya convertido en una herramienta cada vez más utilizada, al punto de haberse ganado un lugar dentro del contenido programado del libro didáctico.

Por esta razón creemos que la música desempeña un papel importante en la transmisión de conocimientos no sólo lingüísticos, sino también culturales. En esta perspectiva nos proponemos los siguientes objetivos: en un primer momento, realizar una investigación acerca de los documentos oficiales y lo que dicen sobre la música como objeto de enseñanza de lengua extranjera. Después, intentaremos observar en libros didácticos de la enseñanza primaria y secundaria, la recurrencia de un abordaje coherente a lo que es propuesto en los documentos oficiales, evaluando de este modo qué libros y cuáles son las actividades que parecen más adecuados al propósito establecido por la perspectiva sociocultural, intercultural y pluricultural de la enseñanza de lengua extranjera.

Para tal propósito, perseguimos los siguientes objetivos: analizar la utilización de músicas como instrumento de aprendizaje en los libros didácticos de E/LE (Español Lengua Extranjera) de la enseñanza básica (de los últimos diez años); comparar las actividades referentes a las letras de música tanto entre libros didácticos, como con lo que dicen los documentos oficiales; y por último, evaluar los libros para ver los que están en mayor consonancia con lo que establece el paradigma actual de enseñanza.

Estos objetivos fueron trazados partiendo de la idea de que a través de las canciones podemos ser capaces de percibir la realidad sociocultural de los pueblos. Es imposible imaginar eventos de la vida en sociedad como fiestas, ceremonias religiosas, actos solemnes, incluso momentos tristes, sin que sean marcados por ella. Así mismo, sabiendo que la educación hace parte de la vida de los seres humanos, es indiscutible que la música haga parte también de su formación, y por este motivo es importante considerarla como herramienta didáctica en la enseñanza, principalmente de LE (Lengua Extranjera). En este sentido, nuestro trabajo pretende representar un espacio de reflexión y discusión acerca de este tema.

Esta investigación no pretende, en principio, criticar los manuales didácticos ni a sus autores, sino que nace de una inquietud personal que pretende favorecer la enseñanza de E/LE, reflexionando de este modo sobre la forma de cómo son presentadas las músicas y propuestas las actividades a su respecto en los libros didácticos en esta asignatura. Así mismo por creer que las músicas no siempre cumplen su función didáctica (servir de herramienta para la enseñanza de E/LE), puesto que pueden ser utilizadas de manera inadecuada por el propio libro didáctico, ya que algunos autores de libros parecen olvidar lo que sugieren los documentos oficiales a respecto de lo que hay que explotar en los contenidos.

Consecuentemente, creemos que el estudio de las canciones presentes en los libros didácticos podrá abrir un espacio para el tema de la interculturalidad, propiciando el estudio integral de la lengua española y a su vez contribuyendo para la formación de un aprendiz crítico y consciente de su realidad y de la realidad de los pueblos hispánicos. Además, creemos también

que a través de esta investigación pueden surgir propuestas innovadoras para la enseñanza de lenguas que consideren la dimensión sociocultural e histórica, ampliando de esta forma la visión de mundo tanto del alumno como del profesor.

Explicadas esas inquietudes iniciales, este trabajo se divide en las siguientes partes: el capítulo uno, contextualizamos la enseñanza del español en Brasil; el capítulo dos, focalizamos son las perspectivas didácticas de ELE, sus ofertas y producción; en el capítulo tercero nos detendremos en las canciones, especialmente como puente entre la cultura y la enseñanza de español; por último, en el capítulo cuarto, haremos nuestro análisis de las actividades propuestas en los libros didácticos a partir de las canciones. Para finalizar, haremos algunas reflexiones en la conclusión de este trabajo.

Para alcanzar nuestros objetivos, inicialmente hemos buscado varias colecciones de libros didácticos de los últimos años, adoptando como criterio las más recurrentes en la enseñanza básica, las más relevantes a la comunidad escolar. A continuación, hemos hecho un recorte, escogiendo algunas colecciones que demuestren poseer por lo menos un capítulo en el que presenten canciones como parte del contenido programático y posteriormente hemos realizado un estudio descriptivo y comparativo sobre el tratamiento dado a éstas a partir de las actividades propuestas por los diferentes materiales, cruzando de informaciones y la teoría (lo que es propuesto dentro de la visión de enseñanza /aprendizaje de lengua extranjera) y la práctica (lo que realmente suele presentarse en los manuales didácticos).

Por lo tanto, pretendemos con nuestra propuesta llamar la atención a respecto de la utilización de las canciones en el abordaje de contenidos no sólo lingüísticos, sino también socioculturales, ya que éstos últimos están representados por los siguientes elementos: los símbolos que aportan cualquier tipo de significado y tienen muchas representaciones como por ejemplo la plaza del Dos de Mayo en Buenos Aires, como símbolo de la lucha de la sociedad por la falta de libertades y derechos humanos o la figura de Rigoberta Menchú como símbolo de la lucha por la defensa de los pueblos indígenas, entre otros; las creencias, supersticiones o suposiciones que se refieren a la

idea que tenemos sobre las diferentes realidades, como por ejemplo la creencias sobre remedios curativos, simpatías como la de frotar con un cuy a una persona para quitarle el mal de ojo etc; las actuaciones que se refieren al comportamiento de los individuos en la vida cotidiana y reflejan modos y valores compartidos por la sociedad, como por ejemplo en la cultura hispana si somos invitados a salir o comer por alguien, presuponemos que ese alguien será el que pague la cuenta, diferente de la cultura brasilera en que la cuenta es dividida entre todos, incluso las mujeres. En síntesis, si se desconoce el valor y significado de estos elementos, se desconoce también el real significado de la lengua, su valor histórico, cultural y social, llevando al estudiante a utilizar el idioma de manera puramente estructural. Por eso, estas manifestaciones socioculturales deben ser objeto de enseñanza.

1. PALABRAS INICIALES: EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL.

Cada vez menos podemos negar la importancia de la lengua española en el mundo, y en Brasil las discusiones sobre su implantación han sido pauta desde algunos años en el entorno político-social y, principalmente, educativo. La ley 11.161 de agosto de 2005 llegó para fortalecer esas discusiones a través de su implantación, trayendo consigo la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas brasileiras por lo menos en el nivel medio.

La nueva realidad en que se encuentra la enseñanza del español en Brasil a partir de la promulgación de la ley nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de elaborar propuestas para las formas en que debe ser enseñada la lengua española en las escuelas brasileiras, después de superados, claro, los infinitos cuestionamientos en torno a su implantación, sus objetivos y porque no, la formación de futuros profesores.

De acuerdo con nuevas perspectivas de enseñanza centradas no en el contenido, aprender una lengua va más allá de aprender su gramática, puesto que su enseñanza debe centrarse en el estudiante, el cual tiene que ser

considerado como alguien capaz de desenvolver su propia autonomía lingüística dentro de un entorno sociocultural determinado y adecuado. En esta perspectiva, el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el español, nos sorprende con una gran complejidad. Aprender el español no se resume simplemente a conocer su estructura gramatical o su fonología, sino que es de igual importancia su cultura y el entorno sociocultural en que se manifiesta y cada situación comunicativa en la que participan sujetos únicos, producto del medio en que se desarrollan.

El estudio de una lengua viva, como es el español, presupone plena conciencia de que no se trata de algo estático, sino de algo en constante evolución y transformación, y al mismo tiempo de un producto resultante de diversos cambios experimentados en su historia, de la cual el hablante juega papel primordial. Por eso, para la eficacia del aprendizaje de una lengua extranjera es necesario además de considerar la propia lengua, considerar como es que sus hablantes nativos la usan para comunicarse y como adecuan su empleo en las diferentes situaciones.

Ante esa nueva forma de ver la enseñanza de una lengua extranjera, y de acuerdo con los objetivos trazados por la educación brasilera, nos encontramos con un abanico de posibilidades a las que el profesor puede recurrir como recurso para su ejercicio docente.

Una consecuencia lógica de esta realidad es el notable desarrollo del mercado editorial destinado a E/LE, principalmente destinado a la enseñanza básica. De acuerdo con ABILIO (2003, p. 2):

Como resultado de este levantamiento, obtuvimos los siguientes números de publicaciones: 70 manuales generales, 17 gramáticas y fonéticas, 26 diccionarios y conjugadores de verbos, 5 publicaciones consideradas como de español para fines específicos, 27 libros de lecturas, 3 de preparación para el examen de admisión a la universidad (conocido como "vestibular"), y 44 comprendidos dentro de los libros de actividades, de apoyo, y guías, para un total de 192 publicaciones.

En este contexto, cabe indicar como de suma importancia el hecho de que el mercado editorial cuente con un significativo aumento de oferta de materiales didácticos, permitiendo a la comunidad escolar optar por aquel que

mejor se adapte a las necesidades formativas de los grupos de estudiantes de la educación regular.

Algunas de las características que se tienen en cuenta para la elección del material didáctico involucran edad y perfil de los estudiantes, realidad sociocultural y situación educativa de los mismos, sin embargo, uno de los principales factores que debería justificar la elección de tal material es su consonancia con las directrices curriculares oficiales, como “os Parâmetros Curriculares Nacionais”, la “LDB (Lei de Diretrizes e Bases)”, entre otros.

A pesar de contar, en la actualidad, con un número considerable de publicaciones, quedan también evidentes las carencias de los materiales destinados a la educación básica en lo que respecta a las características indicadas anteriormente, además de los aspectos socioculturales muchas veces omitidos o presentados de forma limitada en los libros didácticos.

Ante la proliferación de materiales didácticos y ante la necesidad de su elaboración para contextos escolares que se correlacionen con la propuesta oficial, es imprescindible que los educadores desarrollen instrumentos de análisis que tornen su participación en la elección del material didáctico algo más activo y crítico.

Así, sabiendo de la importancia de la escuela en la formación de ciudadanos para el futuro, incluso a través de la enseñanza del español y de otras lenguas extranjeras, no podemos negar la importancia de estas lenguas principalmente por ayudarnos a percibir los diferentes contextos y prácticas sociales. Apartir del contacto con otra lengua, se permite al aprendiz adquirir una óptica diferente sobre el mundo y sobre el ejercicio de su ciudadanía, puesto que, como dice uno de los documentos oficiales, las Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2006, p. 132):

A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania.

Por eso, el libro didáctico como herramienta en la enseñanza de lengua española presupone, en su íntegra, la inclusión de componentes importantes

que deben estimular habilidades imprescindibles para la adquisición del español como lengua extranjera.

Como se sabe, la enseñanza de la lengua no debe limitarse sólo a saber leer, escuchar, hablar, escribir, conocer la gramática y conocer la cultura de los pueblos que tienen el español como lengua nativa por separado, sino que todas esas habilidades forman un todo unitario que garantiza un efectivo aprendizaje de una lengua. Ante esa realidad, algunos cuestionamientos se hacen pertinentes: ¿En qué medida los libros didácticos exploran adecuadamente estos elementos en su conjunto? ¿Los contenidos de los libros didácticos dan prioridad a unos componentes (como el gramatical) en perjuicio de otros (como el cultural)?

Por lo tanto, considerando que las lenguas son determinadas e influenciadas por los pueblos que las hablan, así como por las condiciones sociales y culturales de los mismos, es inevitable pensar que la cultura de un lugar y la lengua que en él se habla son elementos de un mismo contexto dentro de la comunicación. Sobre eso, discute Guillén (2005, p.838).

Lengua y Cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural.

Por eso, sabiendo que la enseñanza de una lengua es algo mayor que su gramática y sabiéndose que hay una demanda creciente de materiales didácticos que impulsa la estructuración y reestructuración de los mismos con base en los documentos oficiales, buscamos delimitar un objeto de estudio para esta investigación que contemple tanto lo que dicen los documentos oficiales sobre la enseñanza de lengua extranjera, como algún elemento recurrente en las actividades de los libros didácticos. De este modo, elegimos las canciones y la forma como son tratadas en los libros como foco de nuestro estudio, ya que la música se tornó un instrumento de enseñanza importante y bastante utilizado en los libros didácticos.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL: PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS Y OFERTA/ PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS.

La Ley nº. 11.161 del día 5 de agosto de 2005 que determina en sus siete artículos la oferta obligatoria del español en la enseñanza secundaria y de carácter optativo en la enseñanza primaria a partir del 6º año es fruto de las nuevas realidades socioeconómicas y políticas adoptadas por Brasil a lo largo de las últimas décadas y particularmente por su participación en el MERCOSUR. A esto se agrega el hecho de que nuestro vecindario es prácticamente formado por países hispanohablantes, la importancia adquirida por la nación Española como uno de los principales inversionistas en Brasil y al crecimiento de la lengua española en el mundo. El español tiene el prestigio de ser la segunda lengua oficial de la ONU y del Comercio Mundial y “cuenta con más de 500 millones de personas en el mundo que la tienen como lengua nativa, como segunda lengua o como lengua extranjera...” (MORENO FERNÁNDEZ, 2013). Por estos y otros motivos, la referida ley se presenta en la realidad educativa brasilera, principalmente como un instrumento de reivindicación rompiendo con años de exclusión y reconociendo el lugar que por derecho le pertenece al español, dada la importancia que éste ejerce en la nación brasilera y que por razones políticas y económicas durante mucho tiempo se intentó camuflar.

Por eso, la enseñanza/aprendizaje de E/LE se presenta como una posibilidad de aumentar los límites de percepción del alumno como ciudadano, puesto que la inclusión de una lengua extranjera en el currículo brasilero se da en virtud de la función social que ésta ejerce en la sociedad que la estudia.

Ante la reflexión propuesta por los “PARÀMETROS CURRICULARES NACIONAIS” acerca del papel que una lengua extranjera asume en la sociedad que la estudia, cómo saber si la lengua española es relevante para la formación ciudadana del alumno y consecuentemente para la educación brasilera. En contextos políticos como los frecuentes en la actualidad, en que prima el plurilingüismo, se recurre a criterios pragmáticos que conllevan a establecer tres factores relevantes a considerar para la elección de una lengua extranjera en el currículo: factores relativos a la historia, a las comunidades

locales y a la tradición. Según defienden los Parâmetros curriculares Nacionais (1998, p.22) sobre los criterios para inclusión de una lengua extranjera en el currículo brasileiro.

Independentemente de se reconhecer a importância do aprendizado de várias línguas, em vez de uma única, e de se pôr em prática uma política de pluralismo linguístico, nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua estrangeira no currículo. Os motivos podem ir da falta de professores até a dificuldade de incluir um número elevado de disciplinas na grade escolar. Assim, uma questão que precisa ser enfrentada é qual ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo. Pelo menos três fatores devem ser considerados:

- . fatores históricos;
- . fatores relativos às comunidades locais;
- . fatores relativos à tradição.

Los factores históricos hacen referencia a la relevancia que el papel que una lengua asume en determinado momento de la historia de la humanidad, justificando su aprendizaje, o sea, por su hegemonía en intercambios internacionales, ya sean de tipo económico, cultural, educacional o laboral, como es el caso de la lengua española que por su importancia creciente en el mundo y principalmente en Brasil, se considera indudablemente relevante en las relaciones entre Brasil y los países que la tienen como medio de comunicación, como muestran los PCN (1998, p.23):

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol.

Asímismo, los factores relativos a comunidades locales hacen referencia a la convivencia entre comunidades locales con emigrantes.

Desde tiempos de la colonización, Brasil recibe grupos de emigrantes hispanohablantes, inicialmente españoles y posteriormente de los países hispanoamericanos. Además, no podemos dejar de mencionar la relación ejercida entre las naciones hispanoamericanas y Brasil en localidades de zonas fronterizas en que, a través del contacto portugués/español, comunidades brasileras e hispanoamericanas mantienen relaciones económicas, culturales y afectivas de parentesco, lo cual representa un factor de elevada importancia,

ya que de los diez países con los que Brasil hace frontera siete son hispanohablantes.

A su vez, factores relativos a la tradición nos hacen referencia a la posibilidad de inclusión de una lengua extranjera por el papel que tradicionalmente mantiene dentro del intercambio cultural con otros países. Considerando este factor vemos la revitalizada relevancia de la lengua española como vehículo de acceso intercultural, que no se inaugura con la llegada de la ley de 2005, puesto que si a tradición e historia nos referimos, las lenguas española y portuguesa, con sus respectivas culturas se familiarizan desde antes de ser trasplantadas a Sudamérica. Ambas emergen de una sucesión de dialectos (continuo dialectal ibérico) que tienen como origen común la lengua latina, traída por el pueblo romano a la península Ibérica durante la colonización. Entonces, por razones históricas, culturales, lingüísticas y también geográficas los idiomas español y portugués fueron sometidos desde sus orígenes a una mutua influencia proyectando zonas de contacto entre ambas, que se remontan a la época anterior a 1942. (RAMIREZ LUENGO, 2010)

Por lo tanto, los factores relativos a la tradición deben valorar mucho la lengua española, tanto por su importancia histórica, como por la situación actual, puesto que es más fácil establecer relaciones culturales con países de habla hispana y porque independientemente de cualquier argumento, no existe otra lengua a parte del inglés que pueda contribuir con mayor alcance en la formación del ciudadano globalizado. Según defiende González (2010, p.28):

Fica claro, então [...] o papel educativo, formador que deve ter o ensino de línguas estrangeiras, neste caso especificamente o do espanhol, na educação regular, razão pela qual se torna imprescindível trabalhar a língua não apenas como forma de expressão, mas como constituinte de significados e valores que devem ser objetos de reflexão, inclusive na relação que estabelecem com os nossos significados e valores e com outros tantos que circulam por este mundo globalizado.

Como podemos percibir, las discusiones sobre la implantación del español en la enseñanza básica en Brasil no son recientes, aunque con la llegada de la ley del español las voces en su favor se multiplican proponiendo modelos para las formas de enseñanza de esta lengua. Estas propuestas van acompañadas de los innúmeros cuestionamientos que traen inquietudes, no

solo sobre la implantación en las escuelas brasileras propiamente, sino también sobre los objetivos trazados y las formas para alcanzarlos.

Por eso, con la intención de dar un soporte orientador a la enseñanza de lengua española fueron publicadas por el Ministerio de Educación de Brasil las “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua espanhola” (2006), en cuyo texto se reflexiona sobre los objetivos de la enseñanza de lengua española en Brasil, de acuerdo a las necesidades y la realidad de los alumnos. Se trata de un documento oficial y además democrático, abierto, que sugiere la enseñanza del español como un proceso que se construye, no solo por las propias directrices, sino también por sus protagonistas. La lengua española estigmatizada y representada por una serie de estereotipos debe ser presentada nuevamente a los alumnos de manera que tenga su espacio e imagen reconstruidos, así como debe también ser reconocida la diversidad cultural, social e histórica de los pueblos hispánicos. Bajo esa perspectiva, es innegable que la lengua española constituye una puerta de acceso a información no apenas lingüística, sino también cultura y social.

Una de las principales atribuciones de la escuela es formar ciudadanos y la lengua española contribuye para esa formación, principalmente si pensamos que la enseñanza del español como lengua extranjera abre espacio a la reflexión sobre prácticas sociales en contextos diferentes.

Con la propuesta oficial de que la oferta del español contribuye a la formación integral del estudiante y con la importancia que juegan los elementos culturales, históricos y sociales en esa formación, creemos pertinente abrir un espacio de discusión sobre cómo son presentados esos elementos en los materiales didácticos disponibles actualmente.

2.1 LIBRO DIDÁCTICO DE ESPAÑOL EN BRASIL

Los materiales didácticos son herramientas que acompañan al profesor en sus prácticas docentes, sin los cuales se reducirían considerablemente las posibilidades de desarrollo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Tratamos entonces de un componente de crucial importancia para el estudio de la lengua. Por esa razón la elección del material didáctico es un paso importante, ya que debemos considerar los requisitos que estén en sintonía con los

propósitos del profesor, realidad escolar, necesidades del alumnado y las directrices que orientan la educación brasilera.

Consideramos como material didáctico cualquier recurso que sirva como medio para la labor educativa, como material impreso, sonoro, visual, hojas de ejercicios, libros en general, videos, audios, músicas, etc. Sin embargo, al hablar aquí de material didáctico estaremos haciendo referencia exclusivamente al libro didáctico por ser el material didáctico escogido por excelencia y objeto de nuestro estudio.

Generalmente el material didáctico que usamos presenta muestras de lengua que buscan colocar al alumno en contacto con la lengua española objetivando la comprensión tanto de cómo funciona el sistema lingüístico español (o cómo debería ser por las reglas) y de su uso real (en las diferentes situaciones comunicativas y comunidades de habla), proporcionando informaciones y contenidos a ser trabajados como gramaticales, lexicales, culturales, etc. y actividades de práctica de los mismos para desarrollar habilidades lingüísticas como leer, oír, hablar y escribir. Estos materiales son elaborados con base en concepciones metodológicas que se traslucen en las unidades (temas, contenidos gramaticales, funciones, ejercicios) y que condicionan el proceso de aprendizaje en clase a los diferentes abordajes de enseñanza.

De esa manera, se despuntan interrogantes como, qué material favorece el aprendizaje de los alumnos, qué actividad es conveniente a determinado grupo, qué tipo de textos posibilita un contacto efectivo con la lengua, cuál debe ser el eje central: tema, gramática, función comunicativa, etc. cómo proponer contacto con la diversidad lingüística y cultural, cómo es posible incentivar el respeto a la diversidad y en qué medida la lengua española puede contribuir a la formación integral del alumno.

Con base en los documentos que direccionan la enseñanza de lenguas en Brasil, podemos llegar a algunas respuestas para las cuestiones presentadas, pues, de acuerdo con los mismos, el libro didáctico debe seguir una línea que permita al alumno el desarrollo de la conciencia crítica, su ciudadanía y autonomía. En esa perspectiva, podemos tomar como referencia lo que dice O Guia de livros didáticos PNLD, Língua Estrangeira Moderna (2011. P, 11):

[...] os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais.

Por lo tanto, podemos ver la necesidad de libros didácticos que contribuyan con la formación ciudadana de los aprendices competentes, sensibles a la diversidad lingüística y cultural, capaces de construir su propio discurso, reflexionando sobre otras formas de vivir en sociedad; ciudadanos activos y transformadores. Sin embargo, a nuestro ver los materiales disponibles de español, en su mayoría no están diseñados para posibilitar un proceso de aprendizaje de E/LE bajo la perspectiva mencionada. Estos materiales por lo general presentan una propuesta estructural de reproducción de conocimientos mayormente lingüísticos.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española que prioriza el desarrollo del alumno como un ser que estudia la lengua para usarla como forma de comunicación en sociedad se debe tener algunos principios que orienten los criterios de selección del libro didáctico como, por ejemplo: los centros de interés del alumnado, sus perspectivas de uso de la lengua y las posibles situaciones comunicativas en las que puedan participar. Después de pensar en las necesidades del alumno, es importante trazar objetivos realizables considerando la clase como un espacio de interacción social, pensando en el valor de la lengua y principalmente pensar en cómo y para qué el alumno va a usar lo aprendido fuera del espacio escolar. Para eso, es importante considerar el conocimiento previo del alumno, sobre el uso del lenguaje para satisfacer sus necesidades del día a día, establecer relaciones sociales, etc.

Estos supuestos nos llevan cada vez más a repensar el papel del profesor y del alumno en la clase, así como en los nuevos modelos de enseñanza centrados en la interacción y no en el contenido. Así, se concibe una clase como un lugar de participación entre los protagonistas (alumnos y profesores) cuyas fuentes de información tienen diversos orígenes. Pero, así que las informaciones entran en la clase se producen mudanzas y

reestructuraciones que varían de acuerdo con la información ya existente en el alumno, como habilidades, hábitos, experiencias, etc.

Ante ese entorno de complejidades, la demanda de materiales didácticos destinados a la enseñanza de E/LE sufre influencias relativas a las nuevas discusiones apuntadas por el cambio de paradigma ocurrido en los últimos tiempos.

No podemos negar que el libro didáctico es el principal instrumento del profesor en las clases, y también representa el principal punto de contacto entre profesores y alumnos. Tampoco podemos negar que el libro didáctico contribuye significativamente en la construcción de conocimientos en las clases de lengua extranjera, cumpliendo con uno de los papeles más importantes en el proceso de enseñanza y convirtiéndose en un espacio de discusiones y reflexiones acerca del idioma. Con todo, el material solo puede agregar valor a la enseñanza si es pensado para determinado objetivo y si es utilizado con la habilidad de quien pretende alcanzar sus objetivos trazados, a partir de los cuales se hace necesario realizar un análisis que permita la adopción del material más adecuado a los propósitos del profesor. Sobre eso apunta BOHN (1998, p. 294):

Os materiais são vistos como uma fonte inspiradora de atos de linguagem, frutos da interação do professor com os seus alunos, dos alunos com os seus colegas; os materiais servindo de apoio para executar certas atividades que gerarão novas interações e novas tarefas de aprendizagem. O professor é visto como um gerenciador da ação didática, da ação comunicativa interpessoal e de todo o processo de aprendizagem.

De esta forma, aun sabiendo que la enseñanza de lengua española ya era ofrecida en escuelas brasileras desde hace algún tiempo, la poca demanda para su enseñanza justifica el hecho de que la empresa editorial no se interesara por la producción de material en esta área. De acuerdo con lo que dice Fernández (2000, p. 60):

(...) El reducido número de materiales didácticos disponibles, a su vez, se debe a la misma razón: si eran pocos los que deseaban aprender español y menos los que enseñaban el idioma, no hacía falta disponer de muchas publicaciones para ese fin. Así, frente a la poca demanda, nada o casi nada se produce para la enseñanza del español ya que el inglés predomina de forma prácticamente exclusiva.

Fue aproximadamente a partir de los años 90 que el mercado editorial dedicado a la producción de material de español empieza a crecer en Brasil, gracias al impulso recibido con la creación del Mercosur y otras organizaciones comerciales en que el español ganó destaque, ya que éste es el idioma predominante en dichas organizaciones.

En la actualidad, como consecuencia de las nuevas posibilidades de trabajo y de acciones comerciales envolviendo la lengua española, hubo un incremento en la demanda de cursos y alumnos interesados en este idioma, lo que generó una amplia gama de materiales didácticos disponibles para su enseñanza. Tenemos a disposición de alumnos y profesores libros didácticos nacionales e importados de los más variados enfoques y adecuados a los más variados contextos educativos. Sin embargo, ni siempre esto quiere decir que tenemos buenos materiales al alcance, incluso podemos decir que muchos materiales desconocen la realidad de la enseñanza y raramente encontramos algunos que exploren la diversidad cultural de los pueblos hispanos en relación a la cultura nativa, conforme lo sugerido por los documentos oficiales. De esta manera cabe al profesor, como fue mencionado anteriormente, el papel de catalizador del material que lo ayudará a cumplir sus objetivos, por medio de la realización de un análisis que lo auxilie en la adopción de dicho material.

Así, ya que de acuerdo a observaciones nuestras los libros didácticos no siempre están en sintonía con las directrices trazadas por los documentos oficiales. A continuación veremos lo que éstas sugieren para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2 EL LIBRO DIDÁCTICO Y LOS DOCUMENTOS OFICIALES

La primera década de los años 2000 fue decisiva para el mercado editorial, lógicamente como consecuencia del aumento del número de alumnos que se inician en el estudio del español. Aunque contamos con una creciente producción editorial, persisten las deficiencias, principalmente en los destinados a la educación básica (Fundamental y Medio).

La necesidad de elaboración de materiales didácticos para E/LE y su proliferación tornan de extrema importancia el desarrollo de criterios válidos para su utilización. Para validación de los criterios, es importante reflexionar

acerca de los siguientes aspectos que: a) faciliten a los docentes seleccionar los más adecuados a los logros de sus objetivos y a la situación educativa; b) guíen a los autores en el momento de elaborar criterios de selección de contenido, así como los criterios lingüísticos, didácticos y metodológicos imprescindibles para la elaboración de estos materiales; c) hagan posible a las editoras detectar fallos y necesidades direccionando así la producción; d) ofrezcan a los investigadores información sobre cómo implementar y adaptar las diversas teorías lingüísticas y metodológicas para la obtención de resultados e informaciones que contribuyan a la mejoría de la enseñanza del español.

A partir de lo expuesto anteriormente, percibimos la importancia de la existencia de directrices que orienten la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Estas directrices son propuestas por los documentos oficiales que son la base de nuestro trabajo y fueron creados con el objetivo de promover y orientar la enseñanza del E/LE, y de establecer rumbos que garanticen la eficacia del proceso de enseñanza adecuándolo a la realidad multicultural e intercultural actual. Estos documentos son la base para fijar los criterios de valoración, análisis y producción de material didáctico que sustentan nuestra propuesta.

Por ejemplo, para comenzar, El Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza/aprendizaje de lenguas (2002) – a partir de ahora MCER – trae reflexiones respecto a los componentes y las dimensiones que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, así como lo que supone el real uso de la lengua, principalmente desde el punto de vista comunicativo y sociocultural. El MCER aboga por un aprendizaje dinámico y en colaboración que proporcione a los alumnos la oportunidad de adquirir conocimiento de forma autónoma, estimulándolos para que hagan uso de técnicas deductivas e inductivas, que les permitan desarrollar actividades creativas y no sólo de memorización de reglas. Así lo dice el MCER (2002, p. 140):

Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas.

[...] cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.

No obstante, el MCER no solo intenta nivelar los referenciales de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino que al mismo tiempo invita a reflexionar sobre las necesidades lingüístico-comunicativas de los estudiantes y sobre las orientaciones básicas que deben encaminar la práctica docente. El MCER idealiza al aprendiente de una lengua extranjera desde tres dimensiones y de acuerdo con sus principios propone un alumno: a) como agente social, conocedor del sistema lingüístico que aprende, siendo capaz de interactuar en situaciones cotidianas en sociedad; b) como hablante intercultural capaz de reconocer elementos culturales importantes de la cultura hispánica y “desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva; y c) como un aprendiente autónomo que se responsabilice gradualmente por su propia adquisición de conocimiento en un proceso progresivo, más allá de los límites curriculares, a lo largo de su propia vida, (MCER 2002).

Paralelamente, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) recoge el aporte de la lingüística aplicada a la enseñanza del español de los últimos años. Es el documento más importante de referencia de enseñanza de la lengua española, y es otro de los documentos que respalda la propuesta de este trabajo en lo que respecta al tratamiento de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales y las dimensiones del aprendizaje de la lengua.

Según el modelo de aprendiente del PCIC el simple hecho de que un alumno aprenda una lengua extranjera lo convierte en usuario de la misma y consecuentemente integrante de una sociedad que realiza actividades lingüísticas y no lingüísticas, adquiriendo la capacidad de interactuar con cualquiera de sus miembros saciando sus necesidades por medio de la comunicación. Otros documentos que creemos importantes y que muestran el

camino a seguir en la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil son los “Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira” (PCN) y el de las “Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Conhecimentos em Língua espanhola” (OCEM). Estos documentos establecen que la enseñanza de una lengua extranjera no debe reducirse a una finalidad instrumental, sino que constituye un elemento importante en la formación integral del estudiante. A medida que el estudiante integra conocimiento, al mismo tiempo se integra en un contexto más amplio que le permite reflexionar y reconocerse como agente, parte de un proceso de construcción y reconstrucción de identidad que le proporciona nuevos significados y nuevas formas de estar en el mundo y de ser parte de él. Como nos muestran las OCEM (2006, p.132):

[...] é importante trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significado, conhecimentos e valores. Estão aí incorporadas as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação nas sociedades contemporâneas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser.

Otra reflexión que encontramos en los documentos oficiales brasileiros es sobre el papel de la lengua española y consecuentemente de los pueblos que la tienen como lengua materna, con énfasis en la necesidad de reconocer y valorizar la diversidad que representa la riqueza de la cultura hispánica y no reducirla a un estereotipo. Cuando se estudia la lengua española, además de lo lingüístico se debe considerar el contexto social y cultural en que la lengua se manifiesta, estableciendo una compleja relación de interculturalidad que hace parte de la construcción de significado teniendo como base la pluralidad del español, en otras palabras: “O contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação a nossa língua materna para chegarmos às novas de “dizer” na língua estrangeira (OCEM, 2006, p.132).

Paralelamente, los PCN nos presentan la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera incluye no solo la adquisición de conocimiento, sino también el uso de ese conocimiento en la interacción social, puesto que una lengua extranjera da acceso a todas las áreas en que interviene la comunicación: ciencia, tecnología, negocios, comunicación intercultural etc. Así, afirman los PCN (1996, p.27):

Ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

Las discusiones en los PCN son orientadas para la sensibilización del alumno sobre la función educativa de la lengua extranjera en el mundo multilingüe y multicultural en que vive, su comprensión Global y en la negociación de significados ante las nuevas realidades brindadas por las nuevas situaciones comunicativas, reconociendo el carácter interactivo de la enseñanza de lengua extranjera, ya que todo acto comunicativo es dialógico y marcado por la sociedad en que acontece. Según los PCN (1996, p. 27).

Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agir em um mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social.

Por lo tanto, en esa perspectiva, el alumno debe capacitarse para reconocer la lengua extranjera como puerta de entrada a bienes culturales de la humanidad creados en otras partes del mundo, construir conciencia crítica sobre los usos del idioma extranjero y sobre el propio, para poder actuar como miembro de una sociedad en situaciones inherentes a su condición de agente.

Con tales planteamientos sobre el papel que una lengua extranjera debe asumir en la escuela y consecuentemente en la formación integral del alumno, no veremos nuestros objetivos alcanzados si direccionamos la enseñanza exclusivamente para actividades comunicativas básicamente operatorias, es decir, estaremos preocupados solamente en transmitir o transferir conocimientos ya existentes. Lo contrario de eso sería una enseñanza comprometida con un proceso de comunicación creativa que produzca significados nuevos, que no se limite únicamente a reproducir los ya existentes, dándole a la lengua una función única y encarando la enseñanza con una visión reduccionista, castrando su papel formador de ciudadanía en los alumnos. Así, la propuesta de las OCEM puede ser de esta forma resumida (2006, p. 129):

Ao longo desta proposta, transparecerão, necessariamente, nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral –, se interpenetram e diluem.

Por lo tanto, lo expuesto anteriormente representa la base para la valoración y la elaboración de criterios de selección y estructuración de material didáctico de E/LE para contextos escolares brasileiros. La existencia de los referenciales proporcionados por los documentos oficiales permite a los implicados en la enseñanza aprendizaje del español descubrir posibles fallos, elaborar criterios, así como orientar su producción y selección para direccionar con propiedad el contenido y los supuestos metodológicos presentados en el libro didáctico. Por lo tanto, la enseñanza de la lengua como instrumento en sí misma, ignora los valores y dimensiones sociales y culturales que ésta posee e ignora también la capacidad de los estudiantes de ser partícipes en la construcción y reconstrucción de significados a partir sus propios conocimientos.

Más importante que hacer listas de contenidos que deben ser enseñados, es pensar en la postura que el estudiante asume en relación a la lengua y cultura que estudia. En esa línea de pensamiento, pensar en material didáctico es multiplicar las posibilidades en que el alumno podría relacionarse con el mundo. Tal propósito da al papel del profesor notable importancia, pues como mediador del aprendizaje debe reflexionar sobre el material didáctico considerando no solo aspectos lingüísticos, sino también los aspectos culturales, la representación de lo extranjero, los estereotipos, etc. Por eso, es importante proponer actividades que lleven al alumno a reflexionar sobre la diversidad cultural de los lugares donde se habla la lengua estudiada, reconociendo y respetando esa diversidad así como la propia, haciéndose apto para vivir en sociedades en constante transformación.

3. LA MÚSICA: PUENTE ENTRE CULTURA Y ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA.

Las canciones y la música son parte de las producciones culturales de la sociedad y al mismo tiempo son una forma de expresión de la misma, ya que hacen parte de la cultura de los pueblos, reflejan su idiosincrasia, sentir e identidad. Es por eso que en el estudio de una lengua extranjera se convierte en una herramienta de mucho valor por su potencial lingüístico y cultural. En ese sentido observaremos, en los siguientes tópicos, aspectos relacionados a las canciones y a la enseñanza de lengua extranjera.

3.1 CULTURA, SOCIEDAD Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

Hasta la llegada del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, la inclusión de la cultura en este proceso se entendía como un conjunto de conocimientos enciclopédicos, casi sin interés alguno para los estudiantes. Estos conocimientos hacían referencia a personajes relevantes en el campo artístico, económico, científico etc. monumentos, momentos históricos de los pueblos en que se habla la lengua meta. Esta concepción de cultura ajena al cotidiano de a los hablantes no contribuirá en casi nada para que el aprendiz de la lengua consiga interactuar en situaciones comunicativas del día a día.

Para comprender la importancia del factor cultural y sociocultural en el aprendizaje de E/LE, veremos que se entiende por cultura desde el punto de vista de la antropología, ciencias sociales y las ciencias humanas. Estas definiciones fueron recopiladas y resumidas de la siguiente manera por GUILLÉN DÍAS (2005. P, 839-840).

- La cultura es un conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, la moral, el derecho, las costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.
- La cultura es la suma de ideas, las respuestas emotivas condicionadas y las estructuras comportamentales habituales, que los miembros de una sociedad han adquirido gracias a la instrucción o a la imitación y que comparten en mayor o menor grado.
- La cultura de una sociedad consiste en todo lo que hay que saber y creer para actuar de una forma aceptable entre los miembros de esa sociedad.
- Es la representación que un grupo social da de sí mismo y de los otros a través de sus producciones materiales, obras de arte, literatura, instituciones sociales y aún los objetos de la vida cotidiana y los mecanismos que aseguran su plenitud y

transmisión. - Es el conjunto de actitudes, creencias, maneras de ver, comportamientos, recuerdos comunes a los miembros de esa comunidad.

De la misma manera MIQUEL (2005. P, 515), nos presenta de la siguiente manera algunas acepciones sobre lo que es cultura:

- La cultura es un código simbólico que acorta la distancia entre los miembros del grupo.
- La cultura es arbitraria, resultado de una convención.
- La cultura es compartida por los miembros de su comunidad. --
- No hay cultura si sus miembros no comparten los mismos patrones de comportamiento.
- La cultura se aprende con el aprendizaje de la lengua.
- La cultura es taxonómica y todos los miembros comparten las mismas categorías que les sirven como guía de funcionamiento entre su grupo.
- La cultura se manifiesta en distintos niveles de conocimiento, explícitos e implícitos, y por esa razón resulta tan difícilmente detectable en muchas ocasiones.

Por lo tanto, de acuerdo con estas acepciones podemos considerar en términos generales la cultura como algo que se comparte entre los miembros de una comunidad, que se puede aprender, que se trata muchas veces de convenciones y que abarca grandes dimensiones. Así mismo existe una clasificación de la cultura que todo profesor de LE debería conocer. En este caso, dada por Miquel y Sans (1992. P, 16), y que consideramos esencial para el terreno de la enseñanza/aprendizaje de LE y específicamente de la lengua española. Esas autoras presentan la siguiente observación: en primer lugar, la □ cultura con mayúscula □, representada por los conocimientos enciclopédicos, sobre arte, literatura, historia etc. (legitimada). En segundo, la “cultura a secas” representa todo el conocimiento que el aprendiz debe saber para interactuar en situaciones comunicativas. Sería todo aquello que se da por sobrentendido por miembros de una determinada cultura, como horarios comerciales, comportamientos y todo lo que es convencionado en sociedad. Por último, la □ cultura con K □, que es la capacidad que tiene el hablante de reconocer los distintos registros y de adaptarse lingüísticamente a cada situación. Para los estudiantes podríamos ejemplificarlo con saber interpretar el argot de la lengua que están estudiando.

Es indudable que en clase deben abordarse los tres tipos de cultura. Sin embargo, será en la “cultura a secas” en la que se centrará la atención de este trabajo, por representar un estándar cultural compartido, cuyo conocimiento permitirá al aprendiz de lengua extranjera, comprender la realidad cotidiana de

la que hace parte a partir del contacto con la nueva lengua, actuar e interactuar adecuadamente con los hablantes de la lengua meta. Así lo dice Bürmann (2008. P, 302):

Se encuentra allí todo el conocimiento necesario para interpretar los símbolos, las creencias, las presuposiciones; es decir aquellas reglas invisibles que están más allá de las reglas gramaticales que nos indican que lo que decimos es adecuado o no. Este tipo de cultura que compone la competencia sociocultural debe ser la base de enseñanza en clases de lengua extranjera o L2.

En este sentido las canciones pueden aportar elementos de varios tipos de cultura, aunque la “cultura a secas” es la que está más íntimamente relacionada con la enseñanza de lenguas. Una canción que pueda relacionarse a cualquier tipo de cultura puede ser de mucha utilidad por dos aspectos: en primer lugar, lo relacionado a los conocimientos culturales a que el alumno debe tener acceso para tener conciencia del tipo de sociedad en que se desarrolla la lengua. En segundo lugar, lo relacionado con la desconstrucción de estereotipos asociados a una u otra cultura.

3.2 EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Como hemos podido constatar en los documentos actuales la indisolubilidad lengua y cultura está siempre presente. Aunque el componente sociocultural, los enfoques interculturales y la pluralidad lingüística pasan casi desapercibidos en los currículos y en los programas de enseñanza de ELE según afirma Serrani (2005, p. 15): “O componente sócio-cultural é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundario em práticas de ensino de língua”. Ante esa afirmación solo queda preguntarnos sobre el lugar que debe ocupar el aspecto sociocultural en clase de E/LE.

La unidad lengua-cultura se puede percibir por la realidad cultural que identifica a un grupo y que se expresa a través de la lengua, por la forma como las personas crean significados aceptables al expresarse y por la forma como las personas se reconocen y reconocen a los otros estableciendo identidades a través de la lengua. Siendo así entendemos el término cultura como actitudes valores y prácticas compartidas que caracterizan una comunidad. Al incluir el estudio de los aspectos socioculturales en la enseñanza de LE el aprendiz se

provee de conocimiento para poder contextualizar la información sobre el valor social y cultural de la lengua y poder comprenderla. Existen creencias que son sentidas y vividas por los nativos de una lengua que pueden ser transmitidas a los aprendices en forma de lenguaje.

Por lo tanto, consideramos la clase de lengua española un lugar de interacción en el que la lengua y la cultura de las sociedades hispánicas representan una unidad. Esta interacción también se da entre las culturas nativa y extranjera en un proceso dialógico, estableciendo una relación intercultural que enriquece y favorece el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE puesto que el idioma representa un corpus encuadrado en el ámbito sociocultural de un pueblo o nación que se sirve de ella para crear y comunicarse.

Si la lengua y la cultura no mantienen relaciones íntimas podrían ocurrir fallos en la comunicación debido a la falta de referencias sociales, culturales e históricas que justifican los significados que la comunicación nos proporciona y que muchas veces no están en su literalidad. Estos fallos se pueden traducir en problemas, desde incoherencias, hasta mal entendidos en la comprensión de los enunciados. Por eso, debemos comprender la enseñanza de lengua desde puntos de vista tanto comunicativos como socioculturales. En el desarrollo de la competencia comunicativa, las habilidades de leer, escuchar, hablar y escribir no dispensan los conocimientos que llevan a la comprensión de la dimensión social y cultural inherentes a la lengua, lo que llamamos de competencia sociocultural.

Es necesario el reconocimiento de la cultura en la enseñanza, puesto que es un “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimiento y grado de desarrollo artístico, científico e industrial, en una época o grupo social, etc.” (DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA). Por eso sin el conocimiento de la cultura no se puede tener un conocimiento satisfactorio de la lengua. En esta perspectiva, queremos resaltar la importancia de la cultura en la enseñanza de E/LE, puesto que a pesar de las crecientes discusiones sobre el uso de la cultura en clase, el factor sociocultural y las propuestas interculturales, podemos ver cierta distancia entre teoría e práctica.

Pensar en una clase en que la cultura complementa la lengua es hacer reflexiones y cuestionamientos sobre las prácticas tradicionales de enseñanza,

repensando la idea que tenemos de escuela, currículo, material didáctico y práctica pedagógica. Existen varios recursos a través de los cuales el libro didáctico puede explotar los elementos socioculturales. Entre los más usuales tenemos textos de variados géneros como publicitarios, diálogos, literarios, músicas, entre otros. En este trabajo nos centraremos exclusivamente en la utilización que los libros didácticos hacen de las canciones, puesto que en las palabras de Lima, Griffe (citado por GOBBY: 2001, p. 12) éstas representan una de las más importantes fuentes culturales, ya que pueden dar a conocer elementos históricos de una nación gracias a las representaciones que hacen de las tradiciones, creencias, valores y hábitos de un pueblo.

3.3 LAS CANCIONES COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA

Casi todos relacionamos músicas a determinados acontecimientos de nuestras vidas, sean tristes o alegres. La música estuvo y está ligada a la transmisión y recepción de informaciones, entonces ¿por qué no hacer de ella una aliada en clase de lengua extranjera?

Las canciones representan uno de los materiales auténticos con que los alumnos más se identifican, debido al carácter universal y lúdico que posee. Torna el ambiente de enseñanza más relajante y más accesible a la adquisición de conocimiento, proporciona un lenguaje verdadero, sin maquillaje, ya que es elaborada por nativos pensando en transmitir mensajes también para nativos. De esta manera, los aprendices de la lengua durante la clase establecen contacto directo con producciones de lenguaje que representan auténticas manifestaciones de la melodía, la pronunciación, aspectos culturales fundamentales para el conocimiento y del uso de la propia lengua.

Las canciones son el resultado de la unión del código lingüístico a la música, que en términos generales se define como composición poética producida con la intención de ser cantada, sin embargo adaptándola al contexto de enseñanza/aprendizaje esta definición se extiende un poco más. Según Yangüe (2003, p. 10):

Desde el punto de vista lingüístico son textos breves cuyo argumento suele seguirse con facilidad, y constituyen modelos de lengua en un marco contextualizado a la par que verdaderos inventarios de lengua viva. Son vehículos para la lengua y la comunicación y ofrecen al

estudiante oportunidades para practicar la entonación, la pronunciación, el ritmo, áreas concretas de vocabulario, etc.

La autora resalta el valor didáctico de las canciones, puesto que éstas funcionan como muestras de lengua de fácil acceso a todos los públicos, permitiendo practicar todos los aspectos que engloban el estudio de la lengua.

A través de las canciones se puede abordar una amplia variedad de temas y elaborar también una variedad de actividades para estimular el aprendizaje de la lengua española ejercitando destrezas como la escrita, oral, auditiva o lectora y adquiriendo competencias, entre otras, la sociocultural. Sea en la comprensión, en la expresión o en la interacción, la utilización de canciones para la enseñanza del español es de gran utilidad para desarrollar la competencia comunicativa.

Trabajar con canciones significa trabajar con material auténtico de vastas posibilidades, por lo que su utilización no debe exclusivamente direccionarse al desarrollo de determinada competencia, ya que desarrollar apenas una competencia genera fragmentación del conocimiento que se traduce en carencias en el aprendizaje del estudiante.

De esta manera, ante la inquietud de cómo aprovechar el potencial que las canciones brindan para consolidar el aprendizaje, es necesario tener en cuenta algunos principios que lleven al cumplimiento de los objetivos y los procedimientos y estrategias para alcanzarlos. Así mismo son fundamentales las propuestas de actividades presentadas en las secuencias didácticas en las que incluimos canciones.

A partir de lecturas realizadas sobre el tema y la práctica en clase podremos constatar que las músicas y canciones representan un elemento didáctico valioso, y enriquecedor del proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera, teniendo como meta el impulso de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE.

3.4 POR QUÉ USAR CANCIONES EN CLASE DE ESPAÑOL

No son pocos los que defienden la utilización de las músicas en la clase de lengua extranjera. Sus textos generalmente son de lenguaje informal y coloquial, son también textos simples, cortos, que contienen repeticiones que

favorecen la fijación de estructuras; contienen también una considerable carga emotiva haciendo con que cualquier oyente se pueda identificar con ellas, facilitando así la predisposición al aprendizaje por parte del alumno, por sentirse atraídos y motivados con contenidos que puedan asociar a sus propias experiencias y acontecimientos, promoviendo un mayor compromiso ante las actividades propuestas.

Quien escucha canciones participa en un proceso activo de construcción y negociación de significados que lo capacita a hacer conexiones entre el contenido de éstas y su universo. Las canciones, por las posibilidades que ofrecen al profesor, validan su potencial como herramienta de acceso a todo tipo de contenidos en la enseñanza de lengua extranjera, ratificando de esta manera que la música es el lenguaje universal. Estas producciones pertenecen al campo de la cultura y el arte, consecuentemente están relacionadas con los sentimientos y emociones que no son siempre explicados por la racionalidad.

El carácter lúdico de las canciones representa una ruptura con la rutina tradicional de la clase, trayendo nuevas y diversas posibilidades de interacción entre los alumnos, ya que el aprendizaje se torna placentero puesto que la interacción en clase se da en un clima en el que las sensaciones y emociones se activan aumentando en los estudiantes la capacidad de aprensión de la lengua, como afirman Capelusnik y Shulman (2000, p. 168):

Lo que ha entrado subliminalmente dejará una secuela a nivel interno, sea ésta una imagen, un sonido o una manifestación quinesésica interna: un estremecimiento, una tensión, un placer que les servirán de anclaje, y a los que podrán recurrir en el momento de tratar de recordar algún concepto. Estímulos, sentidos, sentimientos, imágenes, conceptos, ideas, mensajes...todo hace a la riqueza de la canción y vemos en ello una especie de valor agregado.

En este sentido Krashen (1983) nos instiga con su teoría del “filtro afectivo” en la que propone la utilización de las canciones en la enseñanza de lenguas. Según esta teoría se fortalece la idea de que los procesos de aprendizaje son más efectivos, siempre que los alumnos estén motivados. Para eso, la música cumple un papel fundamental, pues ayuda a crear una actitud positiva en el alumno colocándolo en una atmósfera de aprendizaje psicológicamente favorable en la cual la motivación, la confianza, y la ausencia

de ansiedad como consecuencia del relajamiento prevalecen. Según Krashen el “filtro afectivo” es el responsable por el grado de dificultad de asimilación de los alumnos.

Por otro lado, las teorías sobre estilos de aprendizaje también son importantes para reforzar el valor de las canciones en la enseñanza de lenguas. Si consideramos las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 1993, 2004), veremos que se encuentran reflejadas en la utilización de las canciones en clase, como nos lo explica a continuación:

Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal).

Por lo tanto, casi todos los tipos de inteligencias se activan cuando utilizamos músicas en la enseñanza de lenguas, pero más allá de las ventajas mencionadas respecto al uso de canciones en clase de E/LE, no podemos olvidar que como materiales auténticos nos proporcionan aspectos de la realidad sociocultural de los lugares donde se habla la lengua española y nos permiten establecer una relación intercultural con la propia lengua materna. Siendo así, el uso de canciones en la enseñanza permite que éstas sirvan de estrecho contacto entre lengua y cultura por tratarse de producciones artísticas y culturales que representan una fuente de input lingüístico y además cultural.

Podemos también destacar a manera de apoyo lo que se propone en los documentos oficiales para el uso de canciones en la enseñanza de lenguas y específicamente la española. En el Marco Común Europeo de Referencia (2002, p. 60) se hace mención a la utilización de músicas en el subcapítulo “Usos estéticos de la lengua” según consta:

...Las actividades estéticas pueden ser de expresión, comprensión, interactivas o de mediación, y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes:

- Cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop etc.);
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.

Así mismo, en la sección de la comprensión oral, se alude a la gran variedad de materiales gravados, siendo la canción un recurso que se podrá usar para el desarrollo de esa competencia. Además, tenemos el Plan

Curricular del Instituto Cervantes (2006), documento elaborado específicamente para trazar las directrices para la enseñanza de la lengua española en el mundo que dedica un apartado a la música y a las canciones en los contenidos socioculturales. Producciones y creaciones culturales.

En los documentos Brasileños que establecen las directrices para la educación, se hace también referencia al uso de las músicas como material didáctico en la clase LE, de la siguiente manera, OCEM - conhecimentos de espanhol (2006, p. 154) y en los PCN (1996, p.7), respectivamente:

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, *grosso modo*, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros.

[...] utilizar as diferentes linguagens- verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Es innegable que el hecho de que las músicas estén contempladas en los documentos oficiales no es por acaso, sino porque realmente son un instrumento valioso en la enseñanza, pero claro, si son usadas con habilidad, adecuándolas a la realidad del aprendiente, a cada contexto y pensando en la realización de actividades que promuevan el desarrollo de las destrezas y competencias en los alumnos.

Ante todo lo expuesto acreditamos que existen argumentos convincentes y definidores ante la interrogante sobre el por qué usar canciones en clase. Capelusnik y Shulman (2000, p. 166) responden de la siguiente manera: “Simplemente porque la sentimos; porque nos ayuda a enseñar y aprender”. En realidad, las canciones activan los mecanismos sensoriales y afectivos que deben ser utilizados para involucrar a los alumnos en las actividades que de ellas podamos extraer con la intención de conseguir una mayor productividad en el aprendizaje. Siendo así la comunicación en clase surgirá naturalmente.

3.5 CRITEROS DE SELECCIÓN DE MÚSICAS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

La música es sí, una herramienta en la enseñanza de contenidos comunicativos, gramaticales y culturales. Sin embargo, es importante prestar atención a cuales son las que mejor se ajustan a nuestras necesidades, así como cuáles son las que nos ofrecen mejor adecuación al contenido propuesto.

Para auxiliarnos en el logro de los objetivos podemos establecer criterios (a nuestro ver coherentes) a ser considerados en la elección de las músicas con base en aportes proporcionados por Osman & Wellman citados por Santos Asensi (1995, p.368), que ayudan en la selección de una canción respondiendo a las siguientes interrogantes norteadoras:

1. ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
2. ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?
3. ¿Tiene un patrón rítmico marcado?
4. ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
5. ¿Es útil el vocabulario?
6. ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?
7. ¿Sabes si esta canción ha tenido algún tipo de proyección internacional o ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando al mantenerse de actualidad?

Los cinco primeros puntos citados se relacionan a la utilidad de las canciones en el aprendizaje de estructuras a través del recurso de la melodía y las repeticiones propias de la música, mayormente más fáciles de memorizar, aunque el recurso de la memorización sea realizado inconsciente. Por tratarse de material auténtico el aprendiz estará interiorizando también producciones reales y variadas de lengua, que es lo que representa la riqueza de la misma. De esta forma, las canciones reflejan las variedades lingüísticas y consecuentemente, el contexto social y cultural de la sociedad en que se producen.

Al abordar elementos socioculturales por medio del trabajo con canciones, el estudiante tiene también la oportunidad de comparar ambas culturas (nativa y extranjera), estableciendo una relación de semejanza y diferencia, sensibilizándose para la aceptación de otras tradiciones y costumbres.

Dependiendo de lo que se quiera explotar se puede usar una diversidad de canciones, pero siempre buscando una interacción natural entre los estudiantes, así podemos usar canciones, de preferencia con la que se identifiquen los alumnos. Se pueden realizar actividades con base en la letra de la canción, incluso con el uso de videoclips, potencializando aún más su utilización, puesto que el elemento visual agrega valor para una mejor asimilación.

Si lo que queremos es crear un ambiente participativo favorable al aprendizaje, nos referimos aquí a la utilización de la música al inicio de clase, para hacer posible la creación de lazos con el grupo, para empezar la clase en un ambiente sin tensiones, relajado y propicio para la participación, la interacción a través de una relación amistosa entre los alumnos. Esto facilitaría la aplicación de la clase y consecuentemente de las actividades. Sin embargo, la utilización de músicas en este trabajo no se reduce al inicio de clase, pues es importante que el alumno esté motivado en todo momento, por eso se hace imprescindible pensar en actividades dinámicas al empezar la clase y mantener la atención de los alumnos. Indudablemente el estímulo emotivo que provoca una canción contrastado con las experiencias del alumno las convierte a las músicas en un elemento de fuerte motivación.

3.6 LAS CANCIONES Y LA UNIDAD DIDÁCTICA

Uno de los momentos más importantes es el de la planificación de las unidades didácticas, este momento requiere sentido de organización, creatividad y reflexión, con el fin de cubrir las necesidades de los alumnos, siempre en una secuencia lógica de presentación, práctica y producción. Por último, parte importante de la planificación de la unidad didáctica es la manera como se va a evaluar el logro o no de los objetivos.

Cuando pensamos en elaboración de actividades supuestamente comunicativas, éstas deben tener características fundamentales que promuevan estrategias eficaces de aprendizaje, como negociación de significados, autoaprendizaje y cooperación. Vale resaltar que las diferentes etapas de la planificación de una unidad no son específicas de la explotación de canciones, lo que sí podemos percibir es que por su versatilidad las

canciones indudablemente se integran con facilidad en prácticamente toda unidad.

3.7 LAS CANCIONES, LA CULTURA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

Con el aporte de Hymes, (1995) se amplían las fronteras de la competencia comunicativa que van más allá del código lingüístico repensando el proceso comunicativo: que es lo que se dice y a quién, y como ha de enunciarse el mensaje para que la producción sea adecuada a un contexto comunicativo determinado. En este sentido para desarrollar la competencia comunicativa se hace necesaria la noción de competencia cultural, entendida como conjunto de habilidades y conocimientos que el hablante usa para comunicarse.

Con la evolución del concepto de competencia comunicativa y gracias al aporte de CANALE y SWAIN (1980) y CANALE (1983), La competencia comunicativa aparece dividida en subcompetencias: lingüística, discursiva, estratégica y sociolingüística. Esta última se refiere al contexto de la comunicación, por lo tanto diferente de la competencia lingüística tiene en consideración a los participantes, el tipo de relación entre ellos, la intención comunicativa, el conocimiento compartido etc.

La concepción de competencia sociolingüística abarca conceptos que fueron redefinidos con otras nomenclaturas, como el de competencia sociolingüística, discursiva, pragmática. Todas teniendo en común la idea de entender la lengua a partir del contexto de comunicación. Por otro lado, según el modelo de competencia comunicativa de J. VAN EK (1986) se incluyen dos nuevas competencias: la social y la sociocultural.

En resumen, lo que queda en relieve es la importancia del conocimiento de las costumbres, hábitos, valores y creencias que hacen parte de la idiosincrasia de un pueblo y que sin dicho conocimiento resulta difícil comprender el idioma.

El conocimiento compartido por una comunidad (conocimiento sociocultural) de acuerdo con el MCER (2002. P, 100) se extiende a todas las áreas como por ejemplo : la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones

personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales; el comportamiento ritual.

Todas estas facetas de la convivencia en sociedad, importantes para una comprensión más efectiva de la lengua, pueden ser adquiridas de varias formas, entre ellas a través de la utilización de músicas. Éstas, en la enseñanza de E/LE, además de proporcionar conocimiento fundamental sobre la cultura hispana, permiten ejercitar destrezas que desarrollan la competencia comunicativa en el estudiante. A través de ellas podemos realizar actividades de comprensión (auditiva o del texto escrito), de expresión oral (cuando se da alguna opinión sobre la temática propuesta o se tararea la canción), de interacción oral (promoviendo dialogo sobre el tema, música o algo relacionado a sus cantantes o su contexto de producción); de producción o interacción escrita (con la realización de entrevistas, cartas relacionadas por ejemplo al género, cantante), satisfaciendo la curiosidad del alumno. Cualquiera de estas actividades requieren el uso de habilidades lingüísticas y comunicativas que hacen de las canciones, uno de los instrumentos más rentables en la enseñanza del ELE. Las canciones posibilitan el desarrollo de todas las destrezas incluso las más actuales como la mediación e interacción y de acuerdo con Rodríguez García y Gherram (2011, p. 143).

Una de las ventajas que nos puede dar trabajar con canciones es la posibilidad de secuenciarlas integrando todas las destrezas. La aparición del MCER en el año 2001 supone la ampliación de las cuatro destrezas clásicas a seis ya que incorpora la interacción y la mediación. De aquí, deducimos que un buen material es aquel que permite trabajar todas las destrezas de forma integrada, y las canciones lo son.

En este sentido, el uso de canciones en clase permite realizar, como fue dicho anteriormente, varias actividades, como oír: comprender, reaccionar, producir, crear, entre otras. Las canciones pueden ser utilizadas con diversas finalidades, según nos lo dice Varela (2003 *apud* RODRÍGUEZ, 2005, p. 807):

- enseñar vocabulario
- practicar pronunciación
- estimular conocimientos socioculturales
- remediar errores frecuentes
- estimular el debate en clase
- enseñar cultura y civilización
- estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña

- fomentar la creatividad
- desarrollar la comprensión oral y lectora
- desarrollar la expresión oral y la escrita
- repasar aspectos morfosintácticos
- motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero
- desarrollar el sentido rítmico y musical

Por lo tanto, cada finalidad se convierte en argumento para defender la utilización de canciones como herramienta de enseñanza, no solo de aspectos lingüísticos, sino también socioculturales, y ya que esta idea es compartida por el libro didáctico, veremos por medio de siguiente análisis en qué medida, este cumple sus objetivos.

4. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES EN EL LIBRO DIDÁCTICO A PARTIR DE LAS CANCIONES.

El Libro didáctico debe ofrecer a los aprendices la oportunidad de ejercitar todas las destrezas en conjunto y por igual así como posibilitar el contacto del aprendiz con el entorno sociocultural en que la lengua se manifiesta. Desafortunadamente, algunos enfatizan su trabajo en las habilidades lingüísticas, menospreciando el conocimiento que muchas veces da sentido a dichas habilidades, el sociocultural.

Creemos que considerar la lengua en su íntegra, es fundamental para el desarrollo de una competencia comunicativa cada vez más completa. La lengua en el libro didáctico debe presentarse tal como es – variada, diversa – en tipos de voces, acentos, edades, tipos de documentos; que atestigüen las diversas situaciones en que se encuentra un hablante nativo y en las que puede encontrarse el estudiante de una lengua en la vida. El Libro debe proporcionar muestras de interacción en lengua extranjera, no sólo de reproducción, sino también de producción a través del uso de noticias, anuncios, músicas etc.

Existe una amplia variedad de canciones que encontramos en los libros didácticos y que según Rodríguez y Varela (2005) se reducen a tres tipos: las “hechas a medida”, son las que fueron hechas y pensadas para determinado nivel y de acuerdo con las necesidades de un grupo, específicamente para la clase, son inventadas o arregladas para reforzar la clase y no se escuchan fuera de ella. “Las populares o tradicionales”, que se escuchan y son conocidas

en todo el universo hispánico, habiéndose transformado a través de los años en clásicos hispánicos como villancicos, canción de cumpleaños, o también como canciones muy conocidas, como “La barca”, “Gracias a la Vida”, etc. Por último, “Las modernas” que son las que tienen mayor difusión y están más en el gusto de los alumnos de la contemporaneidad, a este grupo pertenecen cantantes como Julio Iglesias, Shakira, Alejandro Sans y muchos más. Las canciones hechas a la medida representan un grupo, que como sugiere su clasificación, son canciones hechas para determinadas situaciones de aprendizaje, y a nuestro ver no representan ningún elemento de transmisión sociocultural, puesto que no son compartidas por la comunidad hispana y por consiguiente no representan un material auténtico a través del cual los alumnos puedan tener contacto con aspectos sociales y culturales de la lengua. Las canciones populares son riquísimas debido a su origen. Este tipo de canciones se fueron constituyendo gracias al contacto y contribución de varios pueblos, como por ejemplo en caso de Hispanoamérica, en que se configura básicamente de elementos africanos, indígenas y europeos dando lugar a la música criolla (ritmos como la salsa, el merengue, cumbia, el samba y muchos otros), que guarda consigo la esencia de ser hispanoamericano. En otras palabras, la música popular fue resultado de la mezcla de culturas. Las canciones modernas también representan un corpus importante para explotar elementos socioculturales, ya que al igual que las populares son producidas en contextos determinados, que reflejar la realidad social actual.

Al utilizar el género canción, es necesario no olvidarse que está compuesto por elementos poéticos (letra) y musicales (música en sí – la parte instrumental y melódica) y es importante no olvidarse de lo que: “mesmo que durante a análise, para efeito didático e comunicativo, tenhamos que separar esas duas instâncias, não podemos esquecer de pensá-las em conjunto e complemento”. (NAPOLITANO, 2002, p. 97).

Si dispensamos la melodía, estaremos ante un texto escrito cualquiera. La ventaja del género canción, sobre otros como cuento, poema, etc; radica justamente en el hecho de poseer además de la letra la melodía, lo que la torna más dinámica.

Para la realización de propuestas socioculturales se podría tomar como punto de apoyo a Serrani (2005) que defiende la importancia de la presencia

del elemento cultural en clase de LE para garantizar la heterogeneidad social y lingüística. Para tal propósito, tendrían prioridad algunas músicas cuyo contenido refleje temas relacionados a territorios, espacios y momentos históricos, reflexión sobre la diversidad, variación lingüísticas y los legados socioculturales.

A continuación, mostraremos el tipo de actividades propuesta en las colecciones de los libros didácticos a partir de la utilización de las canciones. Para eso, usamos las colecciones de Primaria “Formación en Español” y “Saludos”, y de Secundaria “El Arte de Leer Español”, “Síntesis”, “Enlaces” y “Cercanía”.

El libro didáctico “Formación en Español” es una colección de libros didácticos destinado a la enseñanza primaria, dividido en cuatro volúmenes, cada uno correspondiente a cada año de la enseñanza fundamental II y adoptado por el Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). Esta obra pertenece a la autoría de Terumi Koyo Bonnet Villalba, Maristella Gabardo. y Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata. Entre otros puntos los autores proponen una concepción de enseñanza en que tanto la lengua como la cultura son importantes, ya que “Em resumo, isso significa que, para nós, tão importante quanto o objeto linguístico é a relação humana definida pela cultura”. (FORMACIÓN EN ESPAÑOL, 2012. p, 140).

El Libro Didáctico “Saludos” es también una colección que pertenece a la enseñanza primaria (fundamental), hace parte del PNLD, consta de cuatro volúmenes, pertenece a la autoría de Iván Martín, cuya propuesta didáctica se basa, según él en dos objetivos, uno de servir de apoyo a estudiantes y profesores en el aprendizaje de estructuras comunicativas y gramaticales y el otro es ofrecer al alumno contacto con la cultura hispana, según sus propias palabras en el libro didáctico “Saludos” (2009. P, 3):

El segundo objetivo de esta colección es favorecer el contacto de los estudiantes con manifestaciones culturales producidas en los países donde se habla español.
[...] constituye el punto de partida para adquirir conocimientos específicos de la lengua y de los diferentes aspectos que componen las culturas hispánicas.

Entre los libros de la enseñanza secundaria (medio) abordaremos, “Síntesis”, de Iván Martín. Esta es una colección didáctica destinada a jóvenes brasileiros perteneciente al PNLD. El autor deja claro que el objetivo del libro es

servir de apoyo a profesores y alumnos, en el estudio, no solo lingüístico de la lengua española, sino también despertar el interés del alumno por el mundo hispánico a través de sus manifestaciones culturales. Veamos lo que se dice a respecto de los objetivos propuestos en el libro didáctico, Síntesis, (2012. P, 3):

Su objetivo es servir de apoyo a profesores y alumnos en el estudio del idioma, sin olvidar que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y de expresarse. Por ello, la obra tiene la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate.

El Arte de Leer Español es un libro utilizado para la enseñanza secundaria, cuyas autoras son Deise Cristina de Lima Picanço y Terumi Koto Bonnet Villalba. Este libro se diferencia un poco por presentar un enfoque con base en la lectura, aunque las autoras aclaran que no significa disminuir la importancia que tienen las otras formas de comunicación. Tiene un abordaje que se aproxima a la concepción de enseñanza direccionado para la interculturalidad, en el que se entiende el lenguaje como práctica social. El Arte de Leer Español, (2010. P, 6) afirma:

Por no comprender el lenguaje de esa manera estática, la concebimos como práctica social, o sea, como una realidad en proceso, en cambio, permanente, condicionada no solo por aspectos lingüísticos. Así nuestra concepción de lenguaje constituye un conjunto abierto y múltiple de prácticas sociointeraccionales, realizadas y actualizadas por sujetos sociohistoricamente situados.

La colección Enlaces de Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo y Jenny Valverde, sigue una línea de presentación más o menos en sintonía con los otros libros, de acuerdo con el libro (2013. P,3)

En el mundo actual de fronteras porosas e inciertas, o globalizado, como lo entienden algunos, conocer la lengua y la cultura del otro es importante para el trabajo, la vida cotidiana o la escuela; o sea, en todos los ámbitos de la vida en que uno interactúa con los demás. El Español cumple un lugar relevante para los brasileños, no solo porque ese "otro" pueden ser los hispanohablantes más próximos o más lejanos, distribuidos en los más variados espacios y continentes, sino porque nuestra identidad se completa en nuestras diferencias y semejanzas.

La colección Cercanías, ofrece la oportunidad de aproximación a la cultura hispánica y de contribuir a la formación crítica y consciente de del estudiante. Cercanía explica (2013. P, 3):

Cada uno de los tres volúmenes de esta colección te brinda la oportunidad de conocer el mundo hispánico desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente.

¿Sabías que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil? Esa cercanía es una de las razones que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...

Nuestra intención en esta pesquisa es mostrar el trabajo realizado con las canciones en los materiales analizados. En el cuadro abajo relacionamos las canciones presentes en cada libro didáctico a sus respectivos intérpretes y compositores y las actividades pedagógicas en cada una de ellas. No mostraremos en el anexo todas las actividades propuestas en los libros por repetirse el tipo de actividades en la mayoría de las músicas, pero estarán referenciadas de acuerdo a la colección, número del libro y de página.

Tabla de clasificación de las actividades propuestas

CANCIÓN	LIBRO AUDIO	PROPUESTA	REFERENCIA
1- Alfonsina y el mar de Ariel Ramírez/Félix Luna. Interprete Mercedes Sosa	Síntesis Sin audio	Responder preguntas, comprensión, actividad sobre artículos, pretérito imperfecto y el voceo.	Libro 1. p.85
2 – Un vestido y un amor Fito Páez	Síntesis Sin audio	Leer la canción y responder preguntas, comprensión, pretérito imperfecto y el voceo	libro 1 página 87
3 – Hacerte estar de moda. Newton Bello y música de Marcelo Recski, hecha para la obra	Síntesis con audio	Escuchar y leer la canción y responder a las preguntas, identificar vocabulario y tiempos verbales	libro 1 Página 113
4 La flaca Jarabe de Palo	Síntesis sin audio	Leer la canción, ejercicios sobre diminutivo y verbos, información sobre el grupo	libro 1 página 162
5 Vengo Naciendo Así Pablo Milanés	Síntesis sin audio	Leer la canción, comprensión. ejercicios sobre verbos, información sobre el interprete	libro 2 página 83

6-Canción del Elegido Sivio Rodriguez	Síntesis Sin audio	Leer la canción y Trabajar verbos y adjetivos, participio, información sobre el intérprete	libro 2. Página 163
7-Ojalá me ames Producida para la obra Newton Bello	Síntesis con audio	Escuchar la canción y circular verbos en presente de subjuntivo	Libro 3 página 29 Anexo 1
8 – Solo Necesitamos Les Luthiers	Síntesis Sin audio	Leer la canción y responder preguntas, de comprensión, marcadores de causa, y finalidad, referencia al grupo	libro 3 página 82
9- Milonga del moro judío. Jorge Drexler	Sintesis Sin audio	Leer la canción, se trabaja el verbo haber, información sobre el intérprete.	libro 3 Página 84
10- ¿Quién va a cantar? Rubén Rada	Sintesis con audio	Escuchar y leer la canción, ejercicio de comprensión y traducción	libro 3 página 128
11 – Mariposa Marina de la Riva	Sintesis Sin audio	Ejercicio de traducción, estructura gramatical (al + infinitivo), información sobre la cantante	libro 3 página 162
12- Veinte años María Teresa Vera. Buena Vista Social Club	Sintesis Sin audio	Comprensión del texto, indefinidos información sobre el conjunto.	libro 3 página 163 (12 canciones)
13 – Te Amo América Byafra	El Arte de Leer Español Sin audio	Interpretación crítica sobre la imagen de Latinoamérica	libro 1 página 16 anexo 2
14 – No Somos Latinos El Cuarteto De Nos	El Arte de Leer Español Sin audio	Discute la noción de latino, estereotipos, variación lingüística.	libro 1 página 19 anexo 3
15 – Puente Alsina Benjamín Tagle Lara/Rosita Quiroga	El Arte de Leer Español Sin audio	Historia del Puente Alsina, información sobre el origen del tango, buscar significado en el diccionario, preguntas de interpretación, verbos en pasado	libro 2 página 73
16 – Me Haces Bien Jorge Drexler	El Arte de Leer Español	Leer la canción y responder preguntas,	Libro 2. P,125

	Sin audio	interpretación	
17 – Go Back (versión en español) Sergio Brito/Fito Páes	El Arte de Leer Español Sin audio	Información sobre la canción, banda y versos de Pablo Neruda, Preguntas de interpretación, propuesta de análisis de la letra y el poema de Pablo Neruda	libro 3 página 46
18 – Un Vestido Un Amor Fito Páes	El Arte de Leer Español Sin audio	Biografía y discografía de Fito Páes, propuesta de análisis de la letra	libro 3 página 59
19 – Marta, Sebas, Guille y Los Demás Amaral	El Arte de Leer Español Sin audio	Interpretación sobre el contenido de la letra, referencias sobre el grupo, Amaral	libro 3 página 62
21 - Disneylandia (Jorge Drexler/Arnaldo Antunes)	El Arte de Leer Español	Información sobre la canción y autor, vocabulario en la canción, referencias sobre el intérprete.	libro 3 página 66 (08 canciones)
22 - Un mundo mejor La Oreja de Van Gogh	Enlaces Con audio	Escuchar y completar espacios	libro 2 página 96
23- Ojala que llueva café en el campo Juan Luis Guerra	Enlaces Sin audio	Completar espacios con el presente de subjuntivo, expresar deseos.	libro 2 página 110 anexo 4
24 – Ojalá Silvio Rodríguez	Enlaces Sin audio	Completar espacios con presente de subjuntivo	libro 2 página 166
25 – No dudaría Antonio Flores	Enlaces Sin audio	Responder preguntar usando el imperfecto del subjuntivo	libro 3 página 102
26 – De qué callada manera Nicolás Guillén	Enlaces Sin audio	Comprensión textual, uso de usted, referencias sobre el autor	libro 3 página 148 (05 canciones)
27 – 300 Kilos Los Coyotes	Cercanía Con audio	Interpretación textual, vocabulario sobre países hispanos	libro 1 página 13
28 – Visa para un sueño Juan Luis Guerra	Cercanías Con audio	Interpretación textual sobre el tema de la emigración	libro 1 página 32 anexo 5
29Guantanamo José Martí	Cercanías Con audio	Interpretación textual sobre el tema del amor a la tierra	libro 1 página 44 anexo 6

30-Aquarela Brasileira Ary Barroso	Cercanía Con audio	Reconocer en la canción elementos propios del Brasil y compararlos con los de la música de la misma temática (Guantanamera)	libro1 página 45 anexo 7
31- Yo pisaré las calles nuevamente Pablo Milanés	Cercanías Con audio	Completar los espacios con verbos en futuro	libro 1 página126
32 – Debaixo dos caracóis do seus cabelos Erasmó Carlos y Roberto Carlos	Cercanía Con audio	Leer, oír e Interpretación textual sobre el tema del exilio, comparación con músicas de Mercedes Sosa	libro 1 página166
33 – Antes muerta que sencilla María Isabel	Cercanía Con audio	Escuchar la canción que introduce el tema del consumo y la vanidad, ordenar las estrofas, interpretación del texto	libro 2 página 82 (07 canciones)
31 – Latinoamérica Hecha para la obra	Saludos Sin audio	Cantar la música, fijando la estructura de las presentaciones	libro 1Página 11
32 – Abecedario Hecha para la obra	Saludos Con audio	Rellenar espacios con las letras del abecedario	libro 1 página 16
33 – Hábitos cotidianos Hecha para la obra	Saludos Con audio	Escuchar y leer	libro 1 página 112
34 – Me dicen Producida para la obra	Saludos Con audio	Escuchar y cantar, hacer una parodia	libro 2 página 81
35 – El lagarto está llorando García Lorca	Saludos Con audio	Escuchar y leer la canción prestando atención a los diminutivos	libro 2. Página,130
36 – Gracias a la vida Violeta Parra/ Mercedes Sosa	Saludos sin audio	Leer la canción, reconocimiento de sinónimos y antónimos, comprensión textual, Identificar las rimas	libro 3 página 25 anexo 8

37 –Parábolas Antonio Machado. Arreglo para la obra	Saludos Con audio	Escuchar y cantar la música.	libro 3 página 47
38- Clandestino Mano Chao	Saludos Sin audio	Comprensión textual, Leer y responder a las preguntas	libro 3 página 60
39 – Ritmos negros del erú, Nicomedes Santa Cruz	Saludos Sin audio	Completar espacios con pretérito indefinido	libro 3 página73
40 - ¡Ay! Carmela Arreglo producido para la obra	Saludos Con audio	Escuchar y leer	libro 3 página 115
41 – No quiero que me cortejes Juan de Águila	Saludos Con audio	Escuchar la canción	libro 4 página 14
42 – Ojalá Silvio Rodriguez	Saludos Sin audio	Leer y circular verbos en presente de subjuntivo	libro 4 página15
43 – Ojalá que llueva café Juan Luis Guerra	Saludos Enlaces Sin audio	-Leer y circular los verbos en subjuntivo, - completar los espacios con verbos en subjuntivo	libro 4 página 30 libro 2 página 110
44 – Mendiga en atrio románico (Compostela) Vicente Aleixandre	Saludos Con audio	Escuchar la canción	Libro 4 página 63
45 –Canción de caminantes Sin referencia	Saludos Con audio	Completar espacios con conjunciones	libro 4. Página 83
46 – El tiempo no para Cazuza	Saludos Sin audio	Leer la canción. Identificar opuestos, comprensión textual	libro 4 página 86
47 – La palomita Losé Iglesia de la Casa	Saludos Con audio	Escuchar la canción	Libro 4Página 131 (16 canciones)
48 – Cielito lindo	Formación en	Cantar la música	libro 1página 68

Sin referencia al autor	español Sin audio		anexo 10
49 – Buenos aires querido Fito Páes	Formación en español Sin audio	Leer y responder a las preguntas sobre características de Buenos Aires	libro 2 página 79
50 – Bom Conselho Chico Buarque	Formación en español Sin audio	Trabajar la intertextualidad, trabajar dichos y proverbios	libro 3 página 51
51- Mi señora Dulcinea Rocío Durcal	Formación en español Sin audio	Comparar la canción con el cuadro de Leslie Charles Robert Dulcinea del Toboso, preguntas sobre el amor.	libro 4 página 40 (04 canciones)

Las actividades pedagógicas fueron divididas de la siguiente manera: completar espacios (artículos, verbos, etc.); estudio del vocabulario (interés por el significado y traducción); comprensión (cuando las respuestas retoman directamente al texto); interpretación (cuando se provoca la reflexión sobre el tema), pronunciación (cuando son utilizadas para lectura o para cantarlas), producción escrita, referencias históricas y referencia a otros textos. A partir de las actividades en las canciones, realizamos la siguiente clasificación:

Completar y circular espacios 09	Vocabulario 03	Pronunciación 21
Interpretación 10	Producción escrita/oral 05	Gramática 19
Referencias históricas 04	Referencia a otros textos 05	Comprensión 13

A través de esta observación pudimos comprobar que prevalecen los ejercicios para completar espacios, estudio de algún elemento gramatical o lexical. Pudimos también constatar que los materiales que proponen un abordaje comunicativo no mantienen sus propuestas en la presentación de actividades. En lo que respecta a elementos socioculturales, aunque aparezcan referencias a autores e intérpretes, son básicamente descontextualizadas y superficiales, puesto que las letras no son analizadas para proporcionar esos elementos, exceptuando los textos que acompañan las canciones en los libros “El arte de leer español” y “Cercanía”. En lo que respecta a actividades de producción oral/escrita, predominan los textos descriptivos. Sobre la temática revelada en las canciones podemos encontrar, locales representativos (Guantanamera), elementos históricos y políticos (Quién va a cantar), amor (Mi señora Dulcinea), existencialismo (Gracias a la vida), entre otras.

Teniendo en cuenta que el corpus de canciones resulta un poco extenso para la propuesta de trabajo sociocultural que pretendemos realizar, escogeremos sólo tres canciones. Haremos algunos comentarios sobre lo podríamos explotar en dichas canciones y que pasó desapercibido o resultó irrelevante durante la elaboración de las actividades en el libro didáctico, pero que nos parece pertinente.

Las actividades realizadas con la canción Guantanamera (anexo 6) que aparece en el libro Cercanía y que viene acompañada del elemento melódico, básicamente pretende establecer una relación intercultural con la música

brasileira Aquarela do Brasil, explotando el tema del amor a la tierra. Pero se podría también, explotarla a partir las referencias al compositor y a José Martí, autor del poema que dio nombre a la canción. Podría ser mejor abordada, si consideramos algunos acontecimientos de la sociedad de Cuba. Se puede también considerar la canción con base en el ritmo, ya que es un género musical originario de los Campos de Cuba, por eso la palabra guajira además de hacer referencia a la mujer del campo, es el nombre del propio ritmo musical y que es producto de la mezcla de ritmos indígena y europeo (ritmo criollo). El término guajira, se remonta a la época en que los conquistadores después de reducir la población indígena local, recurrieron a los indígenas de la región de La Guajira para trabajar en el campo. El ritmo fue difundido desde la época de los cuarenta y se mantiene popular en la actualidad. Otro hecho histórico que se relaciona al título de la canción y que marcó esta música, fue la construcción de la base militar de Estados Unidos en 1898 y que abrigaba prisioneros políticos. A partir de este acontecimiento se convirtió en un himno no sólo Cubano, sino latinoamericano contra la influencia de los Estados Unidos y del régimen capitalista.

Ojalá que llueva café que aparece en los libros Enlaces y Saludos, (anexo 4) es otra de las canciones que proporciona una gran riqueza sociocultural, pero que en ambos libros didácticos no es explotada adecuadamente, pues la actividad propuesta solo se limita a reconocer el tiempo verbal en ella. La canción representa un canto de esperanza que hace referencia al país hermano de República Dominicana, cosa que podemos deducir a partir de datos proporcionados por el propio libro, relacionados al autor Juan Luis Guerra y a través del ritmo de la canción (que en el libro no acompaña a la letra), puesto que el merengue es el ritmo nacional de ese país. Otra cosa que sirve de apoyo para explotación de los elementos socioculturales de la canción son las imágenes que revelan la riqueza de la tierra cuando es bendecida por las lluvias. Este canto de esperanza y a la vez de lamento nos ofrece un vocabulario nuevo y rico en poesía que nos permite establecer una relación de interculturalidad entre la cultura de República Dominicana y la brasileira (nordeste), pues la realidad sociocultural plasmada en ella es la de la sequía, que cuando llega acaba con los sueños de quien vive pegado a su terruño.

Por otro lado la canción Visa para un Sueño (anexo 5) que aparece en el libro Cercanía presenta una actividad que aborda elementos socioculturales y que hace uso integral del género música, o sea, tanto la letra como la melodía son consideradas en esta actividad. Es una música rica, en la cual se trabaja el tema de la emigración que representa el sueño de muchos Latinoamericanos en busca de un futuro mejor. En la actividad propuesta se estimula que el alumno haga uso de inferencias a partir de su conocimiento previo, pues no está sujeto a la reproducción de lo que ya está visiblemente en el texto.

En esta canción se trata también de la realidad de los que convierten su sueño en pesadilla al no conseguir la visa. Muchos, después de enfrentar penurias burocráticas y tener que aventurarse por la vía ilegal, quedan olvidados por el camino o presos en una realidad que lejos realizar el tan anhelado sueño los convierte en clandestinos.

CONSIDERACIONES FINALES

Las sugerencias presentadas anteriormente dan una pequeña muestra de reflexiones a respecto de factores sociales y culturales que podrían ser explotados teniendo como punto de partida las canciones. Existen varios elementos en el libro didáctico entre los que podemos abordar elementos socioculturales, pero hemos preferido en este trabajo centrarnos exclusivamente en las canciones.

De los libros analizados, hemos podido constatar que solo dos se aproximan al abordaje comunicativo de enseñanza y que proponen actividades que abordan aspectos socioculturales. Esos libros son Arte de Leer Español y Cercanía. En los demás prevalece la idea de enseñanza tradicional basada en el estudio léxico-gramatical y en el distanciamiento entre lengua y cultura. La revisión de las actividades pedagógicas con canciones validó nuestra inquietud inicial de que generalmente se utilizan para el estudio de aspectos lingüísticos. No obstante, a través de los elementos históricos, sociales y culturales percibidos en las canciones analizadas, creemos que contribuirían significativamente para un abordaje que promueva la explotación de los elementos culturales y sociales en clase.

En cuanto a la distancia existente entre la teoría y la práctica, creemos que puede ser minimizada con una propuesta que valore el aspecto social y cultural de los pueblos hispanos y que busque mantener el equilibrio entre cultura local y universal. Al mismo tiempo estamos convencidos sobre la importancia de la intervención del profesor como mediador del proceso de enseñanza aprendizaje, adaptando las actividades de manera que integren el estudio de la competencia sociocultural a la lingüística.

Es necesario aclarar que este trabajo se presenta como un proceso en construcción y no conclusivo, a partir del cual propondremos nuevas alternativas para la elaboración de actividades en el que la lengua y la cultura ocupen su lugar en la enseñanza de la lengua español, teniendo como base la explotación del género canción.

REFERENCIAS

BARBOSA, I. (2003). "Formação inicial de professores, pedagogia para a autonomia e discurso supervisoivo." In *Cadernos 3. GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia)*. Braga:Universidade do Minho (edição policopiada).

BELLO, P. *et. al.* (1990) *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid : Santillana, ISBN 84-294-5998-7.

BRASIL, Ministério da Educação (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Vol I: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

BRASIL, Ministério da Educação. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua estrangeira Moderna*. Brasília: Secretaria da Educação.

BRASIL. Lei No. 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário oficial da União, Brasília, DF

BOHN, H. I. Avaliação de materiais. (1998) In: *Tópicos de Linguística aplicada*. Florianópolis, UFSC.

CASSANY, D. & SANZ, G. & LUNA, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Grao, S.L.

CAPELUSNIK, MARÍA Y SHULMAN, LILIANA (2000): «No cantamos la precisa, pero damos la nota», en *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, en FRANCO FIGUEROA, M, (ed.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, tomo I, pp. 163-174.

COIMBRA, Ludmila (et a.l) (2013). *Cercanía joven*: São Paulo: Edições SM.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción del inglés hecha por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.

DOS SANTOS Fernanda. (2010) *Leis e linguas: o lugar do espanhol na escola brasileira*. In: *Coleção explorando o ensino*: Ministério Da Educação.

FERNÁNDEZ, I. (2000) *Análisis de las concepciones docentes sobre la actividad científica: una propuesta de transformación*. Tesis (Doctotal) - Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals. Universidad de Valencia. Valencia.

FERNÁNDEZ, I. G. E.; GONZÁLEZ, N. T. M. (Cons.) (2006) Conhecimentos de Espanhol. In: *Orientações curriculares para o ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC — Secretaria de Educação Básica, cap. 4. p. 127-164. v. 1.

GARDNER, Howard. (1983) *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*.

GIL BÜRMAN, M. y LEÒN ABÌO, P. (1998) “El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales. REALE (Revista de Adquisición de Lengua Española).

GUILLÉN DÍAZ, Carmen. (2005) “Los contenidos culturales” en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL: 835-851.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. PNLD (2012). *Língua Estrangeira Moderna*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

GONZÁLEZ, Neide Maria. (2010) *Iniciativas para a implantação do espanhol: a distancia entre o discurso e a prática*. In: *Coleção explorando o ensino*: Ministério Da Educação.

HYMES, D. H (1995) “Acerca de la competencia comunicativa”, en LLOBERA et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, p, 27 – 47.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes–Biblioteca Nueva.

KRASHEN, Stephen. D. / TERREL, Tracy (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London, Prentice Hall Europe.

LEMOS, Marilene A. (2008) *O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) — DLM/ FFLCH, USP, São Paulo.

MIQUEL, L. (2005) “La subcompetencia sociocultural”, en SANTOS GARGALLO, I. y SÁNCHEZ LOBATO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, P. 511 – 532.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2013). *Español una lengua viva*.

Accedido, 15 de agosto de 2014. Disponible en: (<http://eldiae.es/wpcontent/uploads/3013/06/2013> español lengua viva).

MIQUEL, L. y SANS N. (1992) “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. Cable, 9, p. 15 -21.

MARTÍNEZ, Álvaro y LASECA, Cachero (2008): O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro: Embajada de eaespaña em Brasil.

MARTIN, Ivan (2012). *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática.

MARTIN, Ivan (2011). *Saludos: curso de lengua española*. São Paulo: Ática.

MEC/SEF. (1998) Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental.

NAPOLITANO, Marcos (2002). História e Música: história popular da música popular. Belo Horizonte: Autêntica.

OSMAN, Soraia (et a.l) (2013). *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan do Brasil Editora.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Óscar; GHERRAM, Hafida - Las canciones en la clase de ELE. ¡Canta con nosotros!. Abal, Marina et. al. (edit.). In taller «La enseñanza de ele en argelia: historia, metodología y sociolingüística», II, Orán, 2011 [em linha]. Orán : Instituto Cervantes de Orán, p. 140-159. [Consult. 20 mar.2013].Disponívelnainternet:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacionescentros/PDF/oran_2011/15_rodriguez_gherram.pdf. NIPO 503-10-067-2.

RODRIGUEZ LÓPEZ, Beatriz (2005)- Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. Álvarez, Alfredo et. al. (edit.). In congreso internacional de ASELE, XVI Oviedo: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: actas [em linha]. Oviedo : Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2005, p. 806-816. [Consult. 20 abr. 2013]. Disponível na internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf. ISBN 13: 978-84-8317-557-6.

PICANÇO, Deise C. L; VILLALBA, Terumi, K. B (2010). *El arte de leer Español*. Curitiba: Base editorial.

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno.(2009) “Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais”. In: DIAS, Renildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras.

SANTOS ASENSI, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. In Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, pp. 367-379. Centro Virtual Cervantes. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf.

SERRANI, S (2005). *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes.

MARTIN, Ivan (2010). Síntesis: curso de lengua española. São Paulo: Parábola.

Yangüe. M.C (2003). *MÚSICA Y CANCIONES EN LA CLASE DE ELE*. (memoria). Universidad Antonio de Nebrija.

ANEXOS

Anexo 1- Ojalá me Ames (Síntesis 3)

capítulo 2

Para hablar de acciones futuras introducidas por la expresión temporal **cuando**, se utiliza el presente de subjuntivo. Acuérdate que en portugués esas oraciones temporales se construyen con el verbo en futuro de subjuntivo.

Cuando **tenga** hijos, los educaré con mucho cariño.

Escucha la canción, haz un círculo en los verbos en futuro de indicativo y rellena los espacios con los verbos en presente de subjuntivo:

Ojalá me ames

Te enviaré un sms,
te pediré que me ames _____,
te diré lo que siento,
aunque no quepa todo ahí.

Te mandaré un e-mail,
anexaré mi corazón,
te enseñaré mi alma,
y en ella te verás reflejada.

¡Ojalá me contestes _____ luego!
Ojalá me contestes _____
¡Ojalá me ames _____ de verdad!
Ojalá me ames _____

Te añadiré en él facebook,
no avisaré a ningún rival...
haré comunidad en el orkut,
seré tu único aficionado.

Te persigo en el twitter
y estaré junto a tí!
Te guglearé para encontrarte entera
y estarás siempre junto a mí!

Te enviaré un sms,
anexaré mi corazón,
estaré siempre junto a tí,
y estarás siempre junto a mí!

Letra de Newton Bello y música de Marcelo Recski. Arreglo producido especialmente para esta obra (ISRC BR-A56-10-00002).



29

¿Para qué sirve la red?

2 Contesta a las preguntas empezando por la expresión **no creo que...**:

¿Habla demasiado Alicia?

No creo que Alicia hable demasiado.

a. ¿Todos los niños comen cucarachas?

No creo que todos los niños coman cucarachas.

b. ¿Javier gana poco?

No creo que Javier gane poco.

c. ¿Vive en una embarcación?

No creo que viva en una embarcación.

d. ¿El tren parte pronto?

No creo que el tren parta pronto.

3 Utiliza una vez cada uno de los verbos irregulares del recuadro y completa las frases:

conocer • decir • hacer • oír • salir • tener • venir

a. Es imprescindible que ustedes *oigan* _____ las palabras del presidente.

b. Ojalá María *venga* _____ en coche.

c. Quizás Elena y yo *tengamos* _____ el libro que necesitas.

d. Antes de que *salgas* _____ de viaje, necesito charlar contigo.

e. ¿Quieres o no que tu hermano *diga* _____ la verdad?

f. Quiero que *hagas* _____ los deberes ahora.

g. Quizás José Luis *conozca* _____ a sus verdaderos amigos.

4 Transforma las frases asertivas en expresiones de deseo:

a. Vas al cine conmigo. *Ojalá vayas al cine conmigo.*

b

b. Mis hijos son muy inteligentes. *Ojalá mis hijos sean muy inteligentes.*

b

c. El partido comienza a las dos. *Ojalá el partido comience a las dos.*

a

d. Hay mucha gente en la fiesta. *Ojalá haya mucha gente en la fiesta.*

b

e. Vuelves temprano. *Ojalá vuelvas temprano.*

a

f. Encontramos la salida. *Ojalá encontremos la salida.*

a

g. Estamos muy felices. *Ojalá estemos muy felices.*

b

h. Nadie piensa sobre eso. *Ojalá nadie piense sobre eso.*

a

i. Sé todo lo del examen. *Ojalá sepa todo lo del examen.*

b

j. Las chicas usan ropas modernas. *Ojalá las chicas usen ropas modernas.*

a

5 Clasifica los verbos de la actividad anterior según el tipo de irregularidad:

a. verbos que mantienen la irregularidad del presente de indicativo;

b. verbos con irregularidades específicas en presente de subjuntivo.

2. En equipo de 3 ó 4 compañeros:
- Organicen una pequeña exposición con los datos biográficos de Pablo Neruda, su y uno o dos poemas de su preferencia. Ilústrerlo (s) a su gusto.
 - Presenten oralmente los poemas tras practicar la pronunciación y la entonación, se la orientación de su profesor.

ANOTACIONES

¡MIRA!



La integración regional de América Latina es un sueño de muchos ciudadanos. Para ¿qué implica esa unión?

Te amo América

Byafra

Queria uma terra unida e sem desamor
 Que o sonho viesse nas asas de um grande condor
 Queria justiça calando as armas de fogo
 Que todo menino tivesse uma escola
 Que todos os velhos tivessem um abrigo.

Queria que todo soldado fosse um professor
 Queria que todo bandido fosse um trabalhador
 Fazendo de minha utopia a realidade
 E essa poesia virasse a verdade
 Nascendo pro povo alívio da dor!

Estribilho
 América... te amo tanto!
 América... Hermanos míos!
 América... eu sempre irei te amar...
 Eu sempre irei te amar!

Queria uma terra unida e um mar sempre azul!
 Países e estrelas formando Cruzeiro do Sul!
 Queria te ver novamente, te olhar diferente,
 Queria mudar a história pra sempre,
 Juntando os pedaços de um só coração...

Queria viver com as asas da imaginação
 Queria que um dia os fracos tivessem perdão
 Queria que os peixes e os pães fossem bem divididos
 Queria que todos ao menos tivessem
 Direito a ter um pedaço de chão!

Estribilho



Disponível en: <<http://static4.vagalume.uol.com.br/games/complete/print.php?pointerID=3ade68b693dc>>
 Acceso en abril, 2010.

¡ACÉRCATE!



1. ¿Qué imagen de América unida está presente en la canción de Byafra?

2. ¿A cuál región sudamericana está asociada la figura del cóndor?

3. En la canción se establecen algunas relaciones antagónicas. ¿Qué significan?
 - a) justicia / armas de fuego:

 - b) soldado / profesor:

 - c) bandido / trabajador:

 - d) utopía / realidad:

 - e) poesía/ verdad:

4. ¿Qué eventos cristianos se recuerdan en el verso:
 "Quería que os peixes e os pães fossem bem divididos"?

¡MIRA!



No Somos Latinos

Pensarán que soy medio ladino
 o que vivo borracho de vino
 quieren hacerme creer estos cretinos
 que los uruguayos somos latinos.

Hace un tiempo parecía joda
 que ser chicano esté de moda

si me viera mi abuelito Arsenio
 cantando con acento caribeño

Yo no digo "¡a está listo el poio"
 Ni "frijoles" ni "arroio"
 "ierba", "¡uio" ni "¡o ¡o"





No me jodan más no somos latinos
Yo me crié en la suiza del sur.

Yo no se bailar ni cumbia ni salsa
ni me escapé de Cuba en una balsa.
Me parió en Montevideo mi mami
yo no quiero ir a vivir a Miami

Hace rato en la radio, en la tele
me pudrieron a son y a merengue
No me hagan poner arisco
y no quiero ir al show de Don Francisco

Y piensan
los yanquis y los europeos
somos un país bananero
con palmeritas y calor.

No me jodan más no somos latinos
Yo me crié en la suiza del sur.

En Colombia me decían gringo,
o alemán en Santo Domingo
Ni en Honduras, Panamá y Venezuela
el Uruguay ni saben dónde queda.



Montevideo, 2009 (Uruguay).

Prefiero hablar con un filósofo sueco
Que con un indio guatemalteco,
y tengo más en común con un rumano
que con un cholo boliviano.

Cuando leí "las venas abiertas"
que era un bodrio me di cuenta
y a la cuarta hoja me dormí.

No me jodan más no somos latinos
Yo me crié en la suiza del sur.

Uruguayos a gozal!

El Cuarteto de Nos. 2000/2001. Cortamambo.

¡ACÉRCATE!



1. Lee el texto para contestar a las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué noción de "latino" está implícita en la canción?

- b. Relaciona el planteamiento de esta canción con las figuras consideradas típicamente andinas de los cuadros anteriores, para discutir la cuestión del estereotipo. Por ejemplo:
 - ¿Qué significa 'estereotipo'?

- ¿Tiene connotación negativa en la canción cuando trata del tema del 'latino'?

- ¿Por qué afirma el autor de la canción que no dice "¡a está listo el poio!" Ni "frijoles ni "arroio"/ "ierba", "iuiio" ni "io io"?

- Según el texto, "¡a está listo el poio" es una muestra del modo de hablar caribeño o uruguayo?

- ¿Qué significa "la suiza del sur"?

- Explica por qué declara el autor de la canción que tiene "más en común con rumano/ que con un cholo boliviano".

- Destaca en el texto todas las expresiones que se refieran a la cultura latinoamericana en general.

2. Quiénes crearon el estereotipo de los hispanohablantes rechazado por El Cuarteto de Nos?

3. ¿Esa generalización/estereotipo incluye a los brasileños? ¿En qué situación?

4. ¿Quién escribió el libro "Las venas abiertas de América Latina"?

¡DALE!



En grupos:

1. Discutan sobre los estereotipos dados a los brasileños.
2. ¿Qué estereotipos hay en Brasil sobre los brasileños (los "nordestinos", los "cariocas", los "paulistas", etc...)?



Eduardo Naranjo

Anexo 4 - Ojalá que Llavea Café (Saludos 4 y Enlaces 2)

2 Lee la canción del cantautor dominicano Juan Luis Guerra y haz un círculo en los verbos que están en subjuntivo:

Ojalá que llavea café

Ojalá que llavea café en el campo.
Que caiga un aguacero de yuca y té.
Del cielo una jarina de queso blanco
y al sur una montaña de berro y miel.
Oh oh oh oh oh ojalá que llavea café.

Ojalá que llavea café en el campo.
Peinar un alto cerro de trigo y mapuey.
Bajar por la colina de arroz granearado
y continúe el arado con tu querer.
Oh oh oh oh oh.

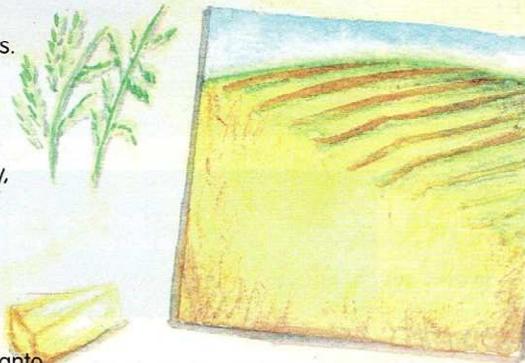
Ojalá el otoño en vez de hojas secas
pinte mi cosecha de pitisalé,
siembre una llanura de patata y fresas.
Ojalá que llavea café.

Oh, ojalá que llavea café en el campo
peinar un alto cerro de trigo y mapuey,
bajar por la colina de arroz granearado
y continúe el arado con tu querer.
Ah, ailaralailala, ailarala, ailaralailala.
Ojalá que llavea café.

Pa(ra) que en la realidad no se sufra tanto,
ojalá que llavea café en el campo.
Pa que en Villa Hidalgo oigan este canto,
ojalá que llavea café en el campo.

Pa que todos los niños canten este canto,
ojalá que llavea café en el campo.
Ojalá que llavea, ojalá que llavea,
ojalá que llavea café en el campo.

Café Tacuba, *Avalanche de éxitos*,
Warner Music México, 2003.



Anexo 5- Visa Para un Sueño (Cercanía 1)

5.  Escucha la siguiente canción cuyo título es "Visa para un sueño", de Juan Luis Guerra. Luego, haz las actividades que se te proponen:

Visa para un sueño

Eran las cinco de la mañana
un seminarista, un obrero
con mil papeles de solvencia
que no les dan para ser sinceros

Eran las siete de la mañana
y uno por uno al matadero
pues cada cual tiene su precio
buscando visa para un sueño

El sol quemándoles la entraña, ¡uff!
un formulario de consuelo
con una foto dos por cuatro
que se derrite en el silencio

Eran las nueve de la mañana
Santo Domingo, ocho de enero
con la paciencia que se acaba
pues ya no hay visa para un sueño

¡Oh! oh...
Buscando visa para un sueño
buscando visa para un sueño
Buscando visa de cemento y cal
y en el asfalto quién me va a encontrar

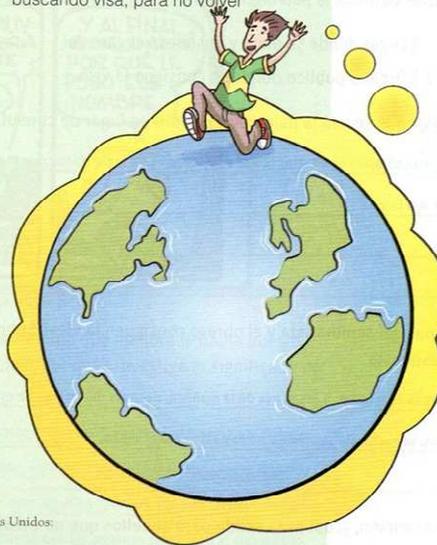
Buscando visa para un sueño ¡oh!
buscando visa para un sueño
Buscando visa, la razón de ser
buscando visa para no volver

GUERRA, Juan Luis. Visa para un sueño. Grandes éxitos. Estados Unidos: Karen Records, 1996.

Buscando visa para un sueño ¡oh!
buscando visa para un sueño

Buscando visa, la necesidad
buscando visa, qué rabia me da
buscando visa, golpe de poder
buscando visa, qué más puedo hacer

Buscando visa, para naufragar
buscando visa, carne de la mar
buscando visa, la razón de ser
buscando visa, para no volver



Estudio MÚSICA

Juan Luis Guerra (1957) es un cantautor, y productor dominicano, considerado uno de los principales íconos de la música latina. Es un artista que no se limita a un solo estilo musical y forman parte de su repertorio el merengue, la bachata y la salsa, entre otros estilos.



El dominicano Juan Luis Guerra en 2012.

- a) En la canción, el seminarista y el obrero buscan la visa. ¿Para qué la quieren?
¿Adónde sueñan ir?

La quieren para salir del país e intentar una vida de sueños en otro lugar. En la letra no se especifica el lugar, pero se puede inferir que es Estados Unidos, pues históricamente muchos hispanos han salido de sus países, muchas veces de manera ilegal (atravesando el mar, el desierto...) para trabajar en ese país.

- b) ¿Qué efecto de sentido provoca el uso de las expresiones "Eran las cinco", "Eran las siete" y "Eran las nueve" en la canción?

Denotan la espera angustiante y agotadora para obtener la visa.

- c) Relee la segunda estrofa y contesta:

I. ¿Qué significa la palabra **matadero** en el contexto en la canción?

- () Lugar donde se mata y deshuesa el ganado.
(x) Órgano público donde se consigue la visa.

II. ¿Por qué se usó la palabra **matadero** en lugar de **consulado**?

Porque el objetivo es mostrar que el consulado es un lugar donde mueren los sueños de los que no obtienen la visa.

- d) Al final, ¿el seminarista y el obrero consiguen la visa? Subraya el verso que justifica tu respuesta.

No. No la consiguen. A las nueve de la mañana, después del tiempo de espera, con los documentos en manos, la paciencia se acaba y no hay visa para el sueño.

- e) En la canción, ¿cuál es la salida para aquellos que no consiguen la visa? ¿Qué riesgos hay?

Atravesar el mar de forma ilegal. Se puede naufragar y morir, convertirse en "carne de la mar".

- f) ¿Conoces a personas que salieron de Brasil y necesitaron "una visa para un sueño"?

Respuesta personal.

Anexo 6 y 7- Guantanamera y Acuarela do Brasil (Cercanía 1)

Culturas en diálogo: nuestra cercanía

⏻ Muchas canciones son expresiones de una nación y de su pueblo y retratan la cultura del lugar. Escucha una conocida canción popular cubana, "Guantanamera". Oficialmente, se atribuye la composición musical a José Fernández Díaz, y la inspiración de la letra se basa en los "Versos sencillos", del poeta cubano José Martí.

1. 🎧 Escucha la canción:



Guantanamera

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es un ciervo herido
Que busca en el monte amparo

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Por los pobres de la tierra
Quiero mis versos dejar
Por los pobres de la tierra
Quiero yo mis versos dejar
Porque el arroyo de la sierra
Me complace más que el mar

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Disponible en: <<http://letras.mus.br/raices-de-america/783788/>>. Acceso el 20 de septiembre de 2012.

a) ¿Qué significan estas dos palabras en la canción? Usa un diccionario impreso o virtual y verifica qué significados se adecuan al contexto:

Guajira: Es un canto popular de los campesinos de Cuba. La palabra guajiro(a) designa al campesino de Cuba.

Es importante señalar que existe una palabra en español que significa lo mismo que guajiro(a): campesino(a). Sin embargo el término guajiro, en el contexto de la canción, designa al campesino de Cuba, especialmente el de Guantánamo.

Guantanamera: persona natural de Guantánamo, en Cuba.

b) ¿Qué versos en la canción describen el amor del guajiro por su tierra?

Son versos que se refieren a la naturaleza y a su amor por las cosas del campo, los

paisajes de su tierra natal. "Yo soy un hombre sincero / de donde crece la palma /

Porque el arroyo de la sierra / Me complace más que el mar /Que busca en el monte amparo".



José Fernández Díaz, "Joseíto", (1908-1979) fue un músico y compositor cubano. Su gran éxito es la canción "Guantanamera", basada en los versos originales del poeta cubano José Martí.

2.  En Brasil también hay canciones que expresan el amor por la tierra. Ary Barroso, en 1939, popularizó la canción "Aquarela do Brasil". Escúchala y señala las palabras que para ti son representativas de tu país y que se podrían representar en una acuarela.

Aquarela do Brasil

Brasil	Toda canção do meu amor	Brasil, Brasil
Meu Brasil brasileiro	Quero ver a Sa Dona, caminhando	Pra mim, pra mim
Meu mulato inzoneiro	Pelos salões arrastando	Esse coqueiro que dá coco
Vou cantar-te nos meus versos	O seu vestido rendado	Onde eu amarro a minha rede
Ô Brasil, samba que dá	Brasil, Brasil	Nas noites claras de luar
Bamboleio que faz gingar	Pra mim, pra mim	Brasil, pra mim
Ô Brasil do meu amor	Brasil	Ah, ouve essas fontes murmurantes
Terra de Nosso Senhor	Terra boa e gostosa	Onde eu mato a minha sede
Brasil, Brasil	Da morena sestrosa	E onde a lua vem brincar
Pra mim, pra mim	De olhar indiferente	Ah, este Brasil lindo e trigueiro
Abre a cortina do passado	Ô Brasil, samba que dá	É o meu Brasil, brasileiro
Tira a Mãe Preta, do serrado	Bamboleio, que faz gingar	Terra de samba e pandeiro
Bota o Rei Congo, no congado	Ô Brasil, do meu amor	Brasil, Brasil
Deixa, cantar de novo o trovador	Terra de Nosso Senhor	Pra mim, pra mim
A merencória luz da lua		

Disponível em: <http://www.arybarroso.com.br/sec_musica_letra.php?language=pt_BR&id=34>. Acceso el 8 de octubre de 2012.

A quien no lo sepa

En el sitio <<http://www.arybarroso.com.br/>> encuentras informaciones sobre la vida y la obra del compositor brasileño Ary Barroso (1903-1964), como fotos, artículos de prensa y homenajes de la radio CBN divulgadas en 2003 por el centenario de su nacimiento.

Respuesta personal. Se espera que los alumnos digan *samba, coco, rei congo, mãe preta*, entre otras imágenes. También se recomienda el uso de un diccionario de portugués para verificar el significado de algunas palabras importantes para la comprensión.

- a) Explica al resto de la clase qué palabras te parecieron propias de Brasil.
b) En ambas letras se hace un elogio a la naturaleza del lugar. ¿Con qué imagen describirías cada una de las canciones? Escribe un pie de foto utilizando el nombre de la canción y un verso que la defina.



Pie de foto: Respuesta personal. Sugerencia: Guantanamera:

"el arroyo de la sierra / me complace más que el mar"



Pie de foto: Respuesta personal. Sugerencia: Aquarela

do Brasil: "Esse coqueiro que dá coco / Onde amarro minha rede / Nas noites claras de luar"

Anexo 8- Gracias a la Vida (Saludos 3)

Así también se expresa la gente

de esta conocida canción de la chilena Violeta Parra:

Gracias a la vida

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio dos luceros que, cuando los abro,
perfecto distingo lo negro del blanco,
y en el alto cielo su fondo estrellado
y en las multitudes el hombre que yo amo.

[...]

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado el sonido y el abecedario,
con él las palabras que pienso y declaro:
madre, amigo, hermano y luz alumbrando,
la ruta del alma del que estoy amando.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la marcha de mis pies cansados;
con ellos anduve ciudades y charcos,
playas y desiertos, montañas y llanos,
y la casa tuya, tu calle y tu patio.

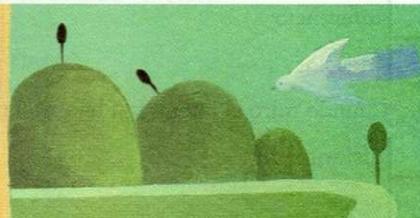
Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio el corazón que agita su marco
cuando miro el fruto del cerebro humano;
cuando miro el bueno tan lejos del malo,
cuando miro el fondo de tus ojos claros.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
Así yo distingo dicha de quebranto,
los dos materiales que forman mi canto,
y el canto de ustedes que es el mismo canto
y el canto de todos, que es mi propio canto.

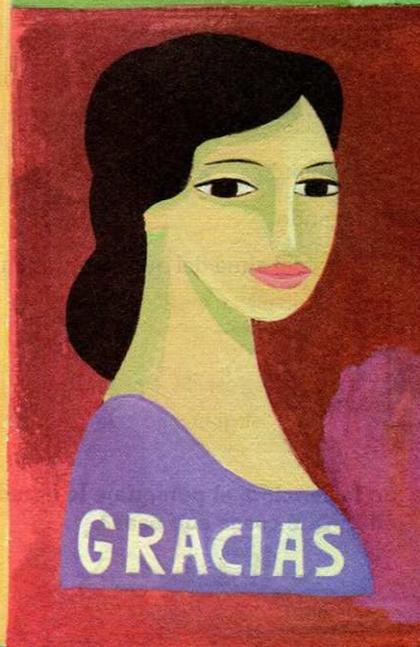
Gracias a la vida que me ha dado tanto.



Extraída de <www.cancioneros.com>.
Acceso el 19 de mayo de 2008.



CARDILE HERNANDEZ/DA EDITORA



2 Marca el significado de las palabras de acuerdo con el contexto:

a. "Así yo distingo dicha de quebranto":

- distribuyo
 diferencio
 mezclo

b. "Cuando miro el bueno tan lejos del malo":

- distante
 cerca
 prójimo

c. "Madre, amigo, hermano y luz alumbrando":

- oscureciendo
 iluminando
 apagando

d. "La ruta del alma del que estoy amando":

- camino
 campo
 canto

3 En la canción, el personaje le agradece a la vida las cosas que ha recibido de ella. ¿Qué cosas son esas?

4 En las canciones el ritmo no se marca solamente con la melodía producida por los instrumentos musicales. La letra también contribuye a su sonoridad. La selección de palabras y las rimas también son elementos responsables del ritmo. Identifica las rimas de la canción.

Anexo 9- Cielito Lindo (Formación en Español Lengua y Cultura)

Ahora, ¡a cantar!

Cielito lindo



De la sierra morena,
Cielito lindo, vienen bajando
Un par de ojitos negros,
Cielito lindo, de contrabando.



Coro
¡Ay! ¡ay! ¡ay! ¡ay!, ¡canta y no llores!
Porque cantando se alegran,
Cielito lindo, los corazones.



Ese lunar que tienes,
Cielito lindo, junto a la boca
No se lo des a nadie, Cielito lindo,
Que a mí me toca.

Coro
¡Ay! ¡ay! ¡ay! ¡ay!, ¡canta y no llores!
Porque cantando se alegran,
Cielito lindo, los corazones.

De tu casa a la mía,
Cielito lindo, no hay más que un paso
Ahora que estamos solos,
Cielito lindo, dame un abrazo.

Coro
¡Ay! ¡ay! ¡ay! ¡ay!, ¡canta y no llores!
Porque cantando se alegran,
Cielito lindo, los corazones.

Una flecha en el aire,
Cielito lindo, lanzó Cupido
Y como fue jugando,
Cielito lindo, yo fui el herido.

Coro
¡Ay! ¡ay! ¡ay! ¡ay!, ¡canta y no llores!
Porque cantando se alegran,
Cielito lindo, los corazones.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Cielito_Lindo>.
Acceso: el 11 de enero de 2012.

Sugerencia de lectura

1. Una leyenda indígena. Destaque la relación entre la leyenda y la cultura local.
2. KIRINUS, Gloria. *Quando as montanhas conversam| Cuando los cerros conversan*. Edición bilingüe. Bogotá: Módulo, 1998.

No se olviden
que el brasileño
también es un
latinoamericano.



¡Chau! ¡Hasta el próximo proyecto!