



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
UNAN-MANAGUA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL**

**Tesis para optar al título de Maestría en Enseñanza
de Español como Lengua Extranjera**

**La canción popular nicaragüense como material auténtico en el
desarrollo de la competencia intercultural en una guía didáctica
de español como segunda lengua para nivel B1**

Autora: María Soledad Lorío

Tutor: Dr. Ignacio Campos Ruiz

Managua, Nicaragua, marzo del 2021

¡A la libertad por la universidad!

Dedicatoria

Sea este trabajo investigativo un humilde homenaje para mi padre Evenor Lorío, quien me hizo reconocer el valor de nuestra identidad nacional a través de la música nacional, y para todos los compositores nicaragüenses, quienes han sabido plasmar en sus canciones toda nuestra nicaraguanidad: lenguaje, tradiciones, personajes, gastronomía, bailes, etc., y por supuesto la alegría que tanto nos caracteriza. Ellas son elementos inherentes en nuestras celebraciones, sean fiestas patronales, religiosas, familiares y más, hasta compañeras de nuestra historia de lucha en el último siglo. En ellas y con ellas reafirmamos nuestra identidad nicaragüense de la cual estamos muy orgullosos.

Agradecimientos

Mis agradecimientos a ese “Dios de los pobres”¹ que me ha acompañado y dado ánimos y fortaleza a lo largo de este trabajo investigativo.

A mis hijas a quienes robé tantos fines de semana, a mi esposo por su paciencia de llegar a traerme después de mis clases los domingos y quien fue guía determinante en la etapa final de este trabajo.

A los miembros de la directiva de Kulturstudier, Noruega quienes me apoyaron en todo sentido para llevar a cabo esta empresa y me dieron la oportunidad de adentrarme al mundo maravilloso de la enseñanza del español de Nicaragua como segunda lengua a jóvenes noruegos.

A mis hermanas, y a mis hermanos UCA quienes me dieron ánimo para seguir adelante.

A los profesores Jorge Murillo y Silvia Vargas de la Universidad de Costa Rica, quienes me abrieron las puertas de tan prestigiosa universidad.

“A la vida que me ha dado tanto”²

¹ Canción de entra de La misa campesina de Carlos Mejía Godoy.

² Canción de Violeta Parra (Chile)

Resumen

El presente trabajo titulado *La canción popular nicaragüense como material auténtico en el desarrollo de la competencia intercultural en una guía didáctica de español como segunda lengua para nivel B1* está estructurado en tres secciones. En la primera se presentan los aspectos introductorios donde se describe con amplitud lo referido al tema, sustentado por la justificación del trabajo. También se plantea la propuesta de investigación, los objetivos y los estudios que preceden esta investigación. La segunda sección comprende el marco teórico – conceptual en que se apoya la música popular nicaragüense y los referidos a la enseñanza de ELE. Además, se sustenta que el tipo de investigación realizado es cualitativa por naturaleza con un diseño de investigación-acción.

La sección tres aborda el desarrollo de la investigación donde se procedió a la elaboración de un corpus compuesto de canciones populares nicaragüenses que contuvieran rasgos culturales nicaragüenses. Luego se elaboró una guía didáctica, la cual se aplicó en 5 sesiones de clases, teniendo como sustento el corpus. Esta parte también contiene un diario de clases y un análisis del uso de las canciones como material auténtico. En las conclusiones se destacan aquellas referidas a que la canción popular nicaragüense es un recurso idóneo como material auténtico, motivador y cultural para el desarrollo de la CI en la enseñanza de una lengua extranjera. Seguidamente se ofrecen recomendaciones que podrían ayudar a desarrollar de una manera más efectiva la CI. El trabajo está respaldado por una lista bibliográfica y la sección de anexos.

Tabla de contenidos

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	4
Tabla de contenidos	5
1. Capítulo 1: Introducción e información general	1
1.1 Introducción	2
1.2 Definición del tema	3
1.3 Justificación del tema de estudio	5
1.4 Pregunta directriz	6
1.5 Propuesta de investigación	6
1.6 Objetivos:	6
1.6.1 Objetivo general	6
1.6.2 Objetivos específicos	6
1.7 Antecedentes	7
2. Capítulo 2: Marco teórico-conceptual	10
2.1.1 Cultura y cultura popular	11
2.1.2 Conceptualización cultural y cultura lingüística	14
2.1.3 Música popular	17
2.1.4 Género musical	18
2.1.5 Música nicaragüense	19
2.1.6 Curso de inmersión lingüística	24
2.1.7 Enfoque comunicativo	26
2.1.8 Competencia sociocultural	30
2.1.9 Competencia pragmática	31
2.1.10 Competencia discursiva	32
2.1.11 Competencia intercultural	34
2.1.12 Otras destrezas lingüísticas	46
2.1.13 La canción en ELE	51
2.1.14 Enseñanza asistida por computadoras	57
2.1.15 Guía didáctica	59
2.1.16 Marco metodológico	62
3. Capítulo 3: Resultados	73
3.1 Cuestionario	74

3.2	Corpus	75
3.3	Guía didáctica	81
3.4	Trabajo de campo	97
3.5	Canciones y sus resultados	98
3.5.1	Canción 1: “Mujer de miel”	98
3.5.2	Canción 2: “¡Que viva Santiaguito!”	103
3.5.3	Canción 3: “Casa abierta”	107
3.5.4	Canciones 4: “La quebradita” y “Despertó un volcán”	111
3.5.5	Canción 5: “Soy latino”	116
3.6	Cuestionario evaluativo	121
3.6.1	Análisis e interpretación del cuestionario	128
CONCLUSIONES		133
BIBLIOGRAFÍA		139
ANEXOS		145
Anexo # 1 Cuestionario inicial		146
Anexo # 2 Cuestionario evaluativo		154
Anexo # 3 Diario de la puesta en práctica de la guía didáctica (Transcripción de los videos)		158
Anexo # 4 Material didáctico de Genially		180
MUJER DE MIEL		180
¡QUE VIVA SANTIAGUITO!		180
CASA ABIERTA		185
UNA QUEBRADITA Y UN VOLCÁN		188
SOY LATINO		190
Anexo # 5 Impresión de pantalla de una clase en línea		191

La necesidad del día hace al cantor
ser semilla de respuestas
La guitarra martillando mi cabeza
con la cuerda va pulsando mi experiencia.

Canta cancionero de la tierra,
siembra en tu jardín la primavera
Y si es por adelante que te llega,
guarda la mañana en tu canción ...

Canta cancionero
como ese canto que llena
los laberintos del alma.
En mi verso hay cuadros de dolor
son producto de este tiempo,
pinceladas locas de contento
por la vida y sus ofrendas.

Cancionero, Hernaldo Zúñiga, 1978

1. Capítulo 1: Introducción e información general

1.1 Introducción

La canción nicaragüense ha jugado un papel trascendental a lo largo de su historia. Los nicaragüenses han sido muy prolíficos en ese arte sin necesidad de mayores estudios musicales. En ella han sabido plasmar su historia, gastronomía, costumbres, religiosidad, dichos, en fin, su nicaraguanidad. Por tal razón, en este trabajo se propone la canción popular nicaragüense como material auténtico para el desarrollo de la Competencia Intercultural (CI) en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE).

La presente investigación consiste en presentar la canción popular nicaragüense como material auténtico en una guía didáctica con el fin de desarrollar la CI en estudiantes de ELE del nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia, MCER (2000). Aunque el MCER no propone la CI de manera específica dentro de las competencias a desarrollar por los aprendientes de una segunda lengua, en su Capítulo V (p. 101) hace mención de la Conciencia Intercultural³. También incluye destrezas y habilidades interculturales (p. 102) de la competencia sociolingüística en la que se incluyen las expresiones de sabiduría popular⁴ (p. 117) y las competencias plurilingüe y pluricultural (p. 131). Asimismo, en su Capítulo IV, incluye el uso de la música de manera general, la cual consideramos extensiva para la canción por el sentido de la práctica estética de la lengua.

³ “El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre “el mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio producen una consciencia intercultural.”

⁴ “El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.”

La guía se diseñó teniendo como base un corpus de canciones populares que ilustran el comportamiento de la cultura nicaragüense ajustada al Plan Curricular del Instituto Cervantes, PCIC (2006), en sus capítulos 10 y 11 “Referentes culturales” y “Saberes y comportamientos socioculturales”, respectivamente. También se tomó en cuenta el Capítulo 7 “Géneros discursivos y productos textuales”, donde se propone el uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera como género discursivo oral para desarrollar la comprensión oral.

El presente estudio estaba planificado a realizarse en el Programa de Español como Segunda Lengua Kulturstudier, Noruega – UNAN, León, Nicaragua durante el segundo semestre del año 2018 en la ciudad de León. Debido a la crisis política que se desarrolló en el país ese año, los estudiantes noruegos fueron enviados al programa de Kulturstudier en Argentina. Ante esa situación, se tomó la decisión de cambiar el formato del trabajo de campo de clases presenciales a clases en línea. Dada las características de la nueva forma de trabajo, no se realizaron actividades extracurriculares que abonaran al desarrollo de la CI y el número de clases se redujo, así como el número de estudiantes voluntarios a participar en la investigación.

1.2 Definición del tema

La presente tesis ofrece una propuesta articulada entre lenguaje, canciones y cultura en pro del desarrollo de la CI. En el marco teórico se realiza un acercamiento a las bases metodológicas planteadas por autores como Enma Gago (2010, p. 232) quien afirma que al enseñar una segunda lengua ha habido un error pedagógico, ya que no se debía enseñar un idioma, sino la cultura de la comunidad que hace uso de la lengua meta. Oliveras, A. (2000, p. 11) es del criterio de que los problemas de comunicación entre estudiantes de una L2 y

nativos no surgen simplemente por el nivel del dominio de una lengua, sino por desconocimientos socioculturales. Para el uso de las canciones como recurso didáctico auténtico nos basamos en el planteamiento de Fernández Martín (2013; en Olalla Sáenz Pascual y Fernando García Andrevia 2015, p. 388) quien plantea que la música desarrolla en el estudiante un estilo de aprendizaje propio, permite que se desarrollen ambos hemisferios cerebrales, integra el desarrollo de las inteligencias múltiples, crea un ambiente lúdico, seguro y relajado, lo cual disminuye el miedo al error, ayuda a fusionar el grupo y crea señas de identidad común.

En el transcurso de nuestra investigación elaboramos una guía didáctica aplicable a estudiantes para corroborar y demostrar que la canción se puede implementar como instrumento de conocimiento intercultural, permitiendo que los estudiantes de ELE adquieran no solamente un nivel B1 de conocimiento lingüístico, sino de alcanzar su nivel de CI de acuerdo al PCIC en su dimensión “Habilidades y actitudes interculturales.” Para la elaboración de la guía didáctica, nos apoyamos en la sustentación de la CI propuesta por Oliveras, Angels (2000, p. 39), así como en el papel que juegan las canciones en la enseñanza de segundas lenguas de acuerdo con Belinga Bessala (2012). Para el diseño de la guía didáctica integramos los elementos que propone Sánchez (2015, p. 6): objetivos, contenidos, secuenciación de contenidos y actividades, evaluación y organización del aula. En este caso nuestra aula es virtual.

El género musical seleccionado para esta investigación es la música popular nicaragüense, ya que este género incluye una cantidad significativa de canciones que exponen fielmente rasgos de la cultura nicaragüense. Para finalizar esta primera etapa de la investigación, se presenta la guía didáctica

como una propuesta en la que se aplica la teoría expuesta y se focaliza el desarrollo de la CI a través de la canción popular nicaragüense.

1.3 Justificación del tema de estudio

La pertinencia de esta investigación radica en satisfacer una necesidad en el Programa de Español como Segunda Lengua Kulturstudier, Noruega – UNAN, León, Nicaragua. Aunque el programa se encuentra suspendido, debido a la crisis política en que todavía se encuentra el país, consideramos que la propuesta sigue siendo válida, puesto que es posible su aplicación en cualquier curso de ELE tanto en Nicaragua como en otro país latinoamericano. El Departamento de Español de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León, desarrollaba hasta el año 2018 el Programa de Inmersión Lingüística de ELE en coordinación con el programa Kulturstudier de Noruega. En la ciudad de León este programa recibía a estudiantes preuniversitarios y universitarios dos veces al año. Los estudiantes tomaban un curso de español de 58 horas en la modalidad de inmersión en las que se incluían clases en el aula y visitas culturales. El programa carecía de material didáctico que incluyera la música popular nicaragüense con la finalidad de promover el desarrollo de la CI en sus estudiantes. Esta propuesta, por lo tanto, persigue llenar este vacío a pesar de que el programa ya no está en Nicaragua. Ser parte del cuerpo docente de este programa, permitió a la autora de esta tesis realizar el trabajo de campo con los estudiantes del programa de Kulturstudier en Argentina y aplicar la guía didáctica propuesta correspondiente a la segunda etapa de la presente investigación.

La investigación se llevó a cabo durante los años 2018 y 2020, tiempo en el cual se elaboró el proyecto, se realizó el trabajo de campo y se analizaron los resultados.

1.4 Pregunta directriz

¿De qué manera se puede desarrollar la CI en estudiantes de ELE nivel B1 teniendo como material auténtico la canción popular nicaragüense?

1.5 Propuesta de investigación

Nuestra propuesta se orienta a calibrar el potencial que tiene la canción popular nicaragüense como material didáctico auténtico en el desarrollo de la CI en un curso de inmersión de español como segunda lengua con un enfoque comunicativo y con un énfasis en el desarrollo de la competencia oral y la comprensión lectora.

1.6 Objetivos:

1.6.1 Objetivo general

Demostrar que la música popular nicaragüense es un recurso idóneo como material auténtico, motivador y cultural para el desarrollo de la CI en la enseñanza de una lengua extranjera.

1.6.2 Objetivos específicos

- Exponer las competencias de comprensión lectora y expresión oral teniendo como sustento la canción popular nicaragüense.

- Aplicar la metodología propuesta en la guía didáctica en canciones populares nicaragüenses, teniendo como interés el desarrollo la CI en aprendientes del programa de Kulturstudier de nivel B1 según el MCER.
- Valorar la importancia y alcances de la canción popular nicaragüense como material auténtico para el desarrollo de la CI en una guía didáctica.
- Aportar a la difusión de la cultura nicaragüense y latinoamericana mediante la puesta en práctica de la guía didáctica, cuyo material auténtico son las canciones populares nicaragüenses.

1.7 Antecedentes

En Nicaragua la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN, Managua) inició a nivel de posgrado en el año 2015 el programa de maestría en ELE. Como resultado se encontró el trabajo del maestrante Cerna Ruiz (2019), *Enseñanza de la literatura insurreccional nicaragüense (1950 - 1979) en español como lengua extranjera para estudiantes de nivel C1 - C2*. En esta tesis Cerna analiza 2 canciones nicaragüenses que son “María rural” (Arlen Siu) y “Vamos haciendo la historia” (Grupo Pancasán), las cuales tienen un tratamiento didáctico. El autor explica (p. 78) la perspectiva del texto cultural literario de la canción “María rural” como “poema o del poema como canción”, lo que significa que los poemas están analizados desde el punto de vista artístico-cultural. Cerna Ruiz pretende desarrollar con estas canciones las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, mediación e interacción, así como la comprensión lectora, la fluidez verbal, explicativa y la pronunciación.

El trabajo de Ruiz es la única investigación en ELE que se encontró en la UNAN, Managua. A diferencia de Nicaragua, países como Costa Rica y

Guatemala llevan años desarrollando programas educativos para la formación de profesores de ELE, por lo que nos dirigimos al Sistema de Posgrado en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica (UCR) con el fin de encontrar más antecedentes. Ahí encontramos algunos estudios de tesis de maestría en ELE que proponen la canción como material auténtico para las clases de ELE. Como resultado de nuestra indagación, identificamos la tesis *El habla popular como herramienta pedagógica alternativa en favor de una mejor comprensión cultural* de Vega (2007), donde se propone la canción “La vida es un carnaval”, popularizada por Celia Cruz, como ejemplo de la idiosincrasia de un pueblo y como característica cultural. La canción se presenta como claro reflejo de una “igualdad idealizada solo posible de alcanzar en la celebración del carnaval”. (Ver tabla # ___ en anexos)

También, encontramos el trabajo investigativo *La canción como acercamiento pedagógico a la cultura hispánica*, Durán (2005). Aquí la autora propone la utilización de la canción como material auténtico multidimensional con el fin de provocar un ambiente motivador, que optimiza la competencia lingüística, ideológica y cultural. El corpus del trabajo se compone de seis canciones de diferentes países latinoamericanos con diferentes temáticas y ritmos.

El desarrollo de la producción oral y la comprensión auditiva mediante el uso de materiales auténticos en estudiantes del nivel intermedio, de Pennington (2005) es otro trabajo vinculado con nuestro tema. En este caso se utiliza la canción para introducir una “cultura ajena” a los estudiantes, con el fin que se conecten con el autor a través de la escucha de los instrumentos y contenido de la canción, de manera que despierte la curiosidad por la otra cultura, por “el otro sujeto cultural”.

También, se indagó en trabajos realizados por investigadores del Instituto Cervantes, y encontramos *La interculturalidad en la enseñanza de ELE* de Alarcón y Barros (2008), quienes exponen el uso de las canciones “Contamíname”, “Extranjeros” y “Clandestino” con las que desarrollan la temática de la integración de los emigrantes en nuestras culturas. La canción “Toco madera”, se propone para hablar de supersticiones.

Todos estos hallazgos nos confirman que la canción es idónea como material auténtico en ELE para lograr diferentes objetivos y desarrollar habilidades. Aunque no todos tienen un enfoque acerca del desarrollo de la CI, en ellos se destaca el aspecto cultural, premisa para el desarrollo de esta competencia. Los temas abordados en estos trabajos son la idiosincrasia, la competencia cultural, la cultura ajena, la integración de inmigrantes a nuevas culturas y la superstición.

2. Capítulo 2: Marco teórico-conceptual

En el Marco teórico-conceptual realizamos un acercamiento a conceptos teóricos relacionados con la cultura y la música popular, de manera general y específica reseñamos la música popular nicaragüense. Luego exponemos conceptos sobre enfoques, competencias y estrategias relacionados con la enseñanza de ELE que se aplican en el trabajo de campo. Además, detallamos el tipo de investigación cualitativa.

Es importante aclarar que en Nicaragua no se cuenta con una biblioteca especializada en ELE, de manera que la mayoría de las fuentes citadas son de segundo orden.

2.1.1 Cultura y cultura popular

En este trabajo, cuyo fin es el desarrollo de la CI tiene como material auténtico las canciones populares nicaragüenses, por esta razón, intentamos apropiarnos de un término de cultura que se adecuara al propósito del presente trabajo. Cultura es un término muy amplio y estudiado por diferentes disciplinas humanísticas. En 1952, los sociólogos Kroeber y Cluckhohn, (1952; en Santamaría 2019, p.16) revisaron ciento sesenta definiciones de cultura que se habían escrito hasta su tiempo y las resumieron en una sola: “La cultura es la expresión de la realidad, de su pasado, presente y futuro en todas sus manifestaciones y que está condicionada por el contexto histórico de cada país”. Miquel y Sans (1992; en Santamaría, 2019, p. 30 – 31), destacan dos términos sobre cultura: en primer lugar, cultura con mayúscula, la cual tiene que ver con la cultura referida a las artes como la pintura, literatura, música, etc. En segundo lugar, la cultura con minúscula, referida a los conocimientos, actitudes y hábitos

compartidos por una misma sociedad, la que conformaría, según ellos, el componente sociocultural. Continúa exponiendo que cultura se refiere a lo compartido por todos, a las creencias y presuposiciones, a los modos de actuación, a los juicios y normas no explícitas que comparte la sociedad. Las canciones populares nicaragüenses son parte del patrimonio de la cultura con “C” y la cultura con “c”, dado que son obras artísticas desde el punto de vista musical y al mismo tiempo sus autores plasman en ellas los conocimientos, actitudes y hábitos de los nicaragüenses.

El diccionario de la lengua española, DLE (2019) define cultura como “conjunto de modos y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico industrial, en una época, grupo social, etc.” Consideramos que esta definición resume los conceptos de cultura de los sociólogos Kroeber y Cluckhohn, de Miquel y Sans, esta conceptualización se ajusta a la perspectiva de nuestro trabajo. Tengamos en cuenta que los compositores de música nicaragüenses expresan en sus canciones su realidad pasada, historia y realidad presente con canciones coyunturales que luego pasan a ser parte de la historia cantada. Ejemplo de ello son las canciones contestatarias contra la dictadura somocista (1934 – 1979). Además, podemos mencionar canciones que datan de principios del siglo pasado como “Que se derramen las copas”, canción anónima, muy popular de contenido político cantada por el ejército de Sandino (1895 – 1934). Actualmente, contamos con compositores que escriben sobre temas de relevancia en los últimos años como el cuidado del ambiente, el feminismo, entre otros.

Tomando en cuenta que el material base para nuestro trabajo es un pequeño corpus de música popular, nos corresponde delimitar el término general de

cultura en relación con la cultura popular. Dentro de la definición de cultura, el DEL incluye el término de Cultura popular, el cual se define como “conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo” (2019). La mayoría de las canciones seleccionadas en el corpus del presente trabajo expresan la vida tradicional de los nicaragüenses. Por ejemplo, en la canción “¡Que viva Santiaguito!”, se detalla la celebración de una fiesta patronal en un pueblo nicaragüense como tradicionalmente se celebra:

La celebración arranca
con el Santo y la Demanda
y con alegría azul
recorre la Costa Sur
Va de comarca en comarca
llevando su bendición.

Para Barzuna G. (1997), en su libro *Autores que reflexionan*, la cultura popular es “La creación cultural de un sector específico de la sociedad, representado por grupos mayoritarios de la población.” (p. 19). Al mismo tiempo afirma que “[...] las producciones de la cultura popular constituyen un proceso de síntesis, pues manifiestan aspectos esenciales de la actividad social del hombre.” (p. 24). Para este autor, la cultura popular es la creación artística de una persona que forma parte de las masas sociales y en esa creación representa aspectos esenciales, lo más importante en la vida de la comunidad donde vive. Encontramos, pues, aspectos esenciales de la vida de los nicaragüenses en la temática de las canciones populares, como canciones históricas, políticas, de paz, religiosas, de costumbres, de creencias, de personajes, de género, de tradición culinaria, infantiles, ecológicas, etc.

2.1.2 Conceptualización cultural y cultura lingüística

En la sección anterior presentamos el concepto de cultura desde un punto de vista externo a los miembros de una comunidad. En esta sección analizaremos el concepto de cultura desde una perspectiva interna, desde la visión de un miembro de una comunidad y su lengua como parte determinante de esa cultura. Por lo tanto, analizaremos el concepto de cultura que tienen los compositores de las canciones que integran el corpus. Para tal fin, nos auxiliamos de Palmer (1996; en Palmer y Sharifian, 2007, p.34) quien plantea que los idiomas son sistemas a través de los cuales expresamos la conceptualización de nuestras variadas experiencias. Para Palmer, la expresión de un aborigen australiano “La tierra soy yo” es un ejemplo de conceptualización cultural. Tal afirmación pone de manifiesto el concepto de la tierra que tiene el aborigen, él no se siente dueño de la tierra, no la considera una propiedad, sino que se siente parte de ella.

Según Palmer y Sharifian (p. 34) esta conceptualización nace de la interacción entre los miembros de un grupo cultural quienes negocian y renegocian a través del tiempo y el espacio. Estos autores afirman que los grupos culturales conceptualizan prácticamente todos los aspectos de su vida: creencias, normas, costumbres, tradiciones y valores. Para Palmer y Sharifian (p.34) el papel del lenguaje respecto de la conceptualización es doble; por una parte, comunica la noción cultural y por otra la personifica. Así, a través de las canciones los compositores miembros de una sociedad (la nicaragüense en este caso), y que pertenecen a una comunidad, su lugar de origen, comunican el concepto de cultura de los nicaragüenses y por supuesto la personifican a través de su forma de vida.

Las canciones seleccionadas en el corpus cumplen con esta condición; en algunas el concepto es más obvio que en otras. Por ejemplo, la canción “Soy latino”, de Salvador Cardenal (dúo Guardabarranco), manifiesta claramente el sentido latinoamericanista de los nicaragüenses. Se pone de relieve que el nicaragüense tiene el sentimiento de pertenencia y hermandad con los países latinoamericanos.

Latino, y en cualquier tierra
yo quiero a la gente y no las fronteras.
Soy latino con sangre de vino,
amargo el destino que puedo darte.
Soy latino que adora este mundo,
yo bailo en el camino y me creen vagabundo.
Latino y en cualquier parte
dulce el destino que puedo darte
Yo Soy latino de amar profundo
Bailando en el camino me voy de este mundo.

La conceptualización de cultura está íntimamente relacionada con la cultura lingüística, la cual explican Palmer y Sharifian en su trabajo *Applied Cultural Linguistic* (2007, p.1) de la siguiente manera: “It explores the relationship between language, culture and conceptualization”. Esto se puede interpretar como que cada grupo de lengua tiene un concepto de la vida definido por su cultura y esta se expresa a través del lenguaje. Para Palmer (1996) es la concurrencia de lenguaje como cultura y de lenguaje gobernado por la cultura lo que definiría una cultura lingüística. Esa concurrencia a la que se refiere Palmer, la encontramos en las letras y contenido cultural de las canciones populares nicaragüenses. Un ejemplo de ello es la canción “Despertó un volcán”.

Sos un volcán
se despertó el volcán
tu lucha es un volcán
se despertó el volcán

En esta estrofa se refleja la idea que tiene el autor de su país, Nicaragua. Haciendo uso de la metonimia, el autor alude a Nicaragua como “Despertó un volcán” refiriéndose al movimiento de lucha que surgió con gran fuerza y repentinamente en su país por la recuperación de la democracia. “Despertó un volcán” fue uno de los lemas de los que se apropió gran parte de la población integrada o identificada con la lucha de 2018 contra el gobierno de Nicaragua. Esto significa que toda esa población se identificó con la palabra volcán para conceptualizar de alguna manera a su país.

Conociendo el concepto de cultura lingüística, nos preguntamos ¿cómo se puede aplicar un enfoque de cultura lingüística en la enseñanza de una L2? Hinkel y Kramsch, (1999; 1993; en Palmer y Sharifi, 2007, pp. 3 – 4), proponen que la enseñanza de una L2 es más efectiva si se proveen en primer lugar las bases culturales de esa L2. Así, plantean dar a conocer la cultura a través de la presentación de diferentes modelos culturales y específicos de aprendizaje. Para el presente trabajo se han aplicado algunos de los modelos propuestos por estos autores: a) El Modelo Concreto, el cual consiste en presentar experiencias básicas que representen un prototipo cultural. Por ejemplo, en la canción “¡Que viva Santiaguito!”, se expone una experiencia tradicional y religiosa de la ciudad de Nagarote. Este modelo además, representa conceptos por extensión a través de metáforas y metonimias. En la canción “Casa abierta” el autor usa las metáforas “sombra de árbol” y “libro abierto” refiriéndose a la protección y

acogida que ofrece el nicaragüense en su casa. En la canción “Despertó un volcán”, aparece una metonimia donde el volcán se sustituye por el pueblo de Nicaragua. b) El Modelo Multimodal, que refuerza el dominio semántico proveyendo diferentes puntos de vista. Este se concreta en las actividades de expresión oral y lectura a nivel inferencial a manera de debates y exposiciones del contenido de las canciones del corpus que se llevaron a cabo en las clases durante el trabajo de campo.

2.1.3 Música popular

Ha habido mucha discusión por parte de algunos estudiosos de géneros musicales cuando se ha querido definir la música popular. En primer lugar, debemos aclarar cómo se interpreta o define el término popular. En su obra *Trovar*, Ureña, J. (2013) plantea la polémica de lo que se entiende por pueblo, popular y comercial. Para Ureña, el pueblo lo componen tanto los campesinos y obreros, como los profesionales, intelectuales, asalariados, etc. De manera que explicar lo popular resulta complicado, cuando se quiere definir con este término a solamente una parte de la población, que es la mayoría.

El término comercial lo incluye, porque se hace referencia indistintamente a música popular como música comercial. Menciona Ureña que cualquier producto vendido es comercial, por lo tanto, no se puede encasillar a cierto tipo de música entre tanto género musical así se venda o no dentro de la gran producción musical de los últimos años. Para Barzuna (1996, p. 52) la música popular incluye la canción “urbana, de proyección rural, folclórica, tradicional y nueva canción.” Explica que la canción folclórica tiene sus raíces en las producciones prehispánicas y que lo tradicional resulta de un hecho socializado, de lo empírico y regional, de carácter anónimo y de tradición en la vida de un pueblo.

En este sentido, el nicaragüense Francisco Pérez Estrada y Pablo Antonio Cuadra en su libro *Muestrario del folklore nicaragüense* (1978, pp. 3-4) exponen cuatro condiciones para determinar que una obra es folklórica: “I— que sea popular (por su difusión y su vigencia); II— que sea tradicional (es decir, que se haya transmitido a través de varias generaciones); III— que sea anónimo (porque, aunque toda obra tiene su autor, el tiempo y el uso han esfumado su origen. Finalmente, IV- que sea empírico (es decir, que su transmisión o aprendizaje se haga por la experiencia, a través de la palabra o del ejemplo).” La revista digital cubana EcuRed marca la diferencia entre música popular y música tradicional. En ella explica que la música popular se opone a la música académica, la música clásica, la cual incluye muchos estilos musicales. También manifiesta que la música tradicional o folclórica se opone a la música popular y la música académica y tiene un carácter étnico. Podemos decir, que todas estas definiciones son relativas, debido a las caracterizaciones para definir lo folclórico, tradicional, popular y se entremezclan. Al final, todas pertenecen a la música popular, ya que se oponen a la música académica.

2.1.4 Género musical

Franco Fabri (1980), define el género musical como la plasmación de “[...] una serie de eventos, cuyo curso está definido por reglas sociales ya establecidas.” (Pg. 1). Por otra parte, son varios los autores que definen al género musical a partir de diferentes criterios, fundamentalmente porque se pueden subdividir en subgéneros musicales. Con el desarrollo de la tecnología ha aparecido una cantidad de géneros musicales que se entremezclan entre ellos. De acuerdo con la revista digital EcuRed de Cuba (EcuEn), los géneros musicales se clasifican tomando en cuenta diferentes criterios como características melódicas,

armónicas y rítmicas. Otros criterios tomados en cuenta, en primer lugar, son los medios sonoros empleados, así la música puede ser música vocal, en la que el único instrumento es la voz, música instrumental en la que solo se utilizan instrumentos y música instrumental-vocal se utilizan la voz e instrumentos musicales para la interpretación; en segundo lugar, según la función que juega en la sociedad, así puede ser música religiosa relacionada con alguna religión o creencia, y la música profana, aquella que no pertenece a la música religiosa; en tercer lugar, según su contenido y manera de exponerlo se clasifica en música pura o abstracta, música basada en el lenguaje musical, porque es música instrumental, y en música programática, hace referencia a algo extra-musical, que cuenta una historia, describe un paisaje, etc.; en cuarto lugar, según el público al que va dirigida, esta es la música folclórica o popular, la cual describe la cultura de un pueblo, raza, comunidad, etc. y es el pueblo su creador, receptor e intérprete. Tomando en cuenta la clasificación anterior, podemos afirmar que la canción popular nicaragüense es instrumental-sonora según el medio sonoro, profana según su función, programática según su contenido y manera de exponerlo y es popular según el público al que va dirigida.

2.1.5 Música nicaragüense

La música nicaragüense escrita en español es por supuesto mestiza, ya que está compuesta por mestizos. No hay evidencias de música indígena pre colonial en el país. De acuerdo con Luis A. Delgadillo (1950), en su ensayo “La música indígena y colonial en Nicaragua”, los cronistas de India mencionan música ritual y de las danzas sagradas, pero, afirma que “[...] no saben decir o probar que son autóctonas y de nacionalidad definida.” (p. 43) Según Aguilar Leal, en su introducción al *Romancero nicaragüense* (2001),

La cultura nicaragüense es una de las expresiones más genuinas del fenómeno del mestizaje en América Latina provocado por el fortuito descubrimiento de 1492, la cruenta conquista consolidada en los siguientes 50 años y el prolongado Período de colonización consolidado en 1542 y abolido totalmente en 1821.

A diferencia la Costa Caribe de Nicaragua donde aún se conservan grupos indígenas casi puros a pesar de la conquista inglesa, la región del pacífico, central y noroeste del país conquistada por los españoles se caracteriza por la ausencia de grupos indígenas puros, lo que predomina es el mestizaje. Mestizaje, según el diccionario de la DLE, es tanto el producto de cruce de razas o culturas diferentes.

Al igual que la cultura latinoamericana es mestiza, la nicaragüense lo es, por lo tanto, nuestra música y canciones lo son sobre todo en instrumentalización y ritmos, no necesariamente en temática. Los instrumentos que predominan en la música nicaragüense son instrumentos de cuerda traídos por los conquistadores, algunos modificados o adecuados a la realidad en que se usan. Como ejemplo tenemos los violines elaborados con madera porosa de talalate o de guásimo, y de dos o tres cuerdas (Delgadillo 1950).

Otro ejemplo de la adaptación de instrumentos de origen español es la guitarrilla de cuatro cuerdas en formato de marimba. Aunque estudiosos dan diferentes hipótesis sobre su origen, la guitarra es un instrumento no originario de este continente (Pérez, Augusto 2019). De acuerdo con Delgadillo los instrumentos originarios son de viento como pitos y ocarinas, e instrumentos de percusión como tambores y quijongo, este último de la Costa Caribe (Delgadillo, p. 44). Pérez, Augusto, afirma que nuestros indígenas poseían gran tradición

musical, cantaban solo a coro y acompañados de percusiones rudimentarias, flautas, silbatos cuernos y tambores.

La marimba es otro ejemplo del mestizaje. Este instrumento es originario de África traído por los españoles a nuestras tierras con la llegada de esclavos originarios de ese continente. Según Pedro Pérez, marimbero de Masaya (en Mendoza, 2010), el teclado de la marimba tiene origen africano, y las cajas de resonancia, que antes eran calabazas o jícaras, llegaron del norte de América.

La cultura predominante en la época colonial era una copia de la peninsular, según Aguilar en *El romancero nicaragüense* (Sánchez E. M. 1966). Pero la música más antigua que se reconoce como nacional es la composición instrumental que acompaña a la obra de teatro callejero *El Güegüense*, la cual data de finales del siglo XVII, continúa Aguilar. Muchas de las canciones que supuestamente eran inéditas nicaragüenses en realidad son canciones de origen español, las cuales, a través de su transmisión oral de generación a generación, fueron sufriendo variaciones o adaptaciones. En *El romancero nicaragüense*, se encuentra gran variedad de estas canciones. Como ejemplo, de ellas podemos mencionar “El Colibrí”, “El lirio y la fuente”, entre otros. Mejía Sánchez (1996) afirma al respecto: “Desde luego, el pueblo no establece ninguna diferencia entre los romances tradicionales y los corridos nacionales, los considera una misma cosa, ya que los primeros, por su significación y convivencia entre nosotros por más de tres siglos, se han vuelto propiamente nicaragüenses.”

La producción de música nicaragüense pasa por la música religiosa y clásica con los compositores de finales del siglo XIX y principios del XX como José de la Cruz Mena y Luis A. Delgadillo. También, en esa época se escuchaba música mexicana. Una de las canciones preferidas del General Sandino era “La Adelita”,

canción muy popular de la Revolución mexicana. En la primera mitad del siglo XX hay un *boom* de creación, producción e investigación de la música nicaragüense que se extiende a la década de los 80. Como resultado de esas investigaciones y recopilaciones llevadas a cabo por Don Salvador Cardenal Argüello, Carlos Mántica, Pablo Antonio Cuadra, entre otros, sabemos que mucha de la música popular es de origen español y otras de producción nacional como “Son tus perjúmenes mujer”, canción de autor anónimo recopilada por Los Bisturices Armónicos e internacionalizada por Carlos Mejía Godoy en los años 70 del pasado siglo.

La música nicaragüense ha jugado un rol determinante en sus luchas sociales y políticas. La primera canción de protesta que se conoce en Nicaragua es “Queja india” de Erwing Krüger, compuesta entre las décadas de los 30 y 40. Por su parte, Jorge Isaac Carballo compuso en los años 50 las canciones “La Juliana” y “Campesino aprende a leer”, en las que se critica la explotación que sufría el campesino debido al estado dictatorial que sufría el país en esa época bajo los gobiernos de la familia Somoza (1934 – 1979).

En los años 70, los nuevos compositores como Pablo Martínez Téllez (El Guadalupano), grupo Pancasán compusieron obras que alentaban a la lucha contra la dictadura. Sin embargo, los más destacados fueron los hermanos Mejía Godoy. Incluso, una de sus obras “Guitarra armada” es un tipo de instructivo cantado para el manejo de los diferentes tipos de armas de fuego que utilizaban los guerrilleros para combatir a la dictadura represiva. Otra de sus obras en conjunto con otros compositores es “La misa campesina nicaragüense” (1975) compuesta de 9 canciones de uso litúrgico, pero con diferentes ritmos populares y folklóricos nicaragüenses. Estas canciones tienen un gran contenido de lucha, ya que resumen el sentido de la Teología de la Liberación, movimiento que nace

en el Concilio Vaticano de 1968 (llevado a cabo en Colombia). Este movimiento interpreta el evangelio desde una perspectiva de preferencia por los más desposeídos, por lo cual apoyaba las luchas (armadas o no) de los pobres por la liberación de esa condición en contra de sus opresores.

En esta década se puso de moda en América Latina el movimiento de la Nueva Canción, compuesto por músicos cuya temática era la lucha contra las dictaduras de las que eran víctimas diferentes países latinoamericanos. En este movimiento sobresalen compositores chilenos como Violeta Parra y Víctor Jara, de Argentina, León Gieco, Víctor Heredia, y grupos como Quillapayún, Quinteto Tiempo, entre otros. Esta música se conoció como música de protesta, al igual que la “Misa Campesina”, prohibida por la Iglesia católica, también fueron víctimas de prohibiciones por parte de las autoridades de los diferentes países que sufrían de gobiernos dictatoriales. Además, del movimiento de la Nueva Canción, nace en Cuba el movimiento de la Trova cubana. Movimiento y género musical que se caracterizó por cantarle a la Revolución cubana y al amor de una forma poética y muy melódica. Estos movimientos influenciaron a nuestros compositores desde el punto de vista musical, pero la temática era muy apegada a la realidad y cultura nicaragüense.

Los años ochenta, durante la Revolución, hubo un auge artístico, ya que el gobierno promovía este tipo de actividades. Uno de los logros de esa etapa fue que los pobladores de la parte del Pacífico y región Central de Nicaragua conocieron, hasta entonces, la música de la Costa Caribe del país. Durante la dictadura somocista, la región del Caribe del país sufría un gran abandono por parte de las autoridades de manera que para la mayoría de los nicaragüenses era una región totalmente desconocida. Los compositores del pacífico también

se vieron influenciados por la música caribeña, la cual es conocida como “Palo de mayo”, música de influencia africana, muy alegre yailable.

Actualmente, han surgido más intérpretes y compositores jóvenes, quienes continúan interpretando música popular nicaragüense compuesta en el siglo pasado y componen influenciados por ritmos extranjeros que están de moda. Algunos ritmos extranjeros se han quedado en nuestros compositores desde el siglo pasado son los corridos, de origen mexicano, y las cumbias, de origen colombiano, sin dejar de componer con el ritmo de son nica. La canción “Las mujeres de mi tierra” (2017) de Ceshia Ubau, es un ejemplo.

En relación con lo expuesto subrayamos que el corpus del presente trabajo está compuesto de canciones con ritmos tradicionales como la mazurca en “La quebradita” de Carlos Mejía Godoy y ritmos más modernos como “Mujer de miel” (2015), cuyo ritmo es ska. Los compositores siguen retratando en sus canciones la realidad nacional con nuevos ritmos y temáticas. La canción “Despertó un volcán”, del joven Julio Montano, al igual que durante la dictadura somocista, invita a la lucha por la libertad de Nicaragua. Esta canción, aunque lleva un ritmo más tradicional, su arreglo tiene influencia de música andina y es moderno.

2.1.6 Curso de inmersión lingüística

La guía didáctica propuesta en este trabajo está diseñada para ser desarrollada con estudiantes que participan en un programa de inmersión lingüística en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. De acuerdo al Centro Virtual Cervantes (CVC, 2020) se entiende por inmersión lingüística a un programa de segundas lenguas donde todo o parte del material del currículo está en la L2. Este es usado comunicativamente en todas las actividades académicas del curso, de manera que se crea un ambiente de adquisición de la L2.

Mejía y Agray-Vargas (2014), en su estudio *La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia*, sostienen que un curso de inmersión va más allá del interés técnico de aprender aspectos lingüísticos de una lengua: “Esto significa conocer a otros, sus costumbres, creencias y comportamientos” (p. 108). De estos autores se deduce que un programa de inmersión lingüística es un programa de enseñanza de una L2 donde los estudiantes se encuentran inmersos en la cultura de esa lengua. En este caso el ambiente de aprendizaje no se limita al aula de clase, sino al área geográfica del lugar en que se desarrolla el curso, donde la comunidad hace uso de la lengua meta de los estudiantes, siendo la lengua materna de esa comunidad.

Los cursos de inmersión lingüística ofrecen muchas ventajas. Según Palmer (1996, p. 69), “Students who participate in study abroad programs have the opportunity to be exposed not only to linguistic features of the target language, but also features of the culture itself [...]” “Los estudiantes que participan en programas de inmersión tienen la oportunidad no solo de estar expuestos a la lengua meta, sino a sus aspectos culturales [...]”⁵ Así, pues, los estudiantes pueden conocer de primera mano la cultura de la comunidad de la L2, pueden hablar con nativos y se asegura que usen la L2, porque es la lengua materna de la comunidad. Otra de las ventajas es que desarrollan su confianza, ya que su esfuerzo por comunicarse en la L2 normalmente tiene éxito, debido a que la comunidad de la L2 tiene una actitud de comprensión y apertura con los estudiantes. Por otra parte, el tiempo de aprendizaje se reduce por el cotidiano

⁵ Traducido por la autora

uso que se hace de la L2. Todas estas ventajas crean condiciones propicias para desarrollar la CI en los aprendientes.

2.1.7 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se caracteriza por el lugar relevante que ocupa el aprendiente en el aula ELE. El docente cumple el papel de facilitador del proceso de comunicación creando situaciones o contextos donde el aprendiente debe hacer uso de la L2 y no del conocimiento lingüístico acorde a tal situación. El fin del enfoque comunicativo es desarrollar en los aprendientes la competencia comunicativa y según el CVC es la capacidad que tiene una persona de comportarse de manera eficaz en una comunidad de habla, lo que implica respetar determinadas reglas de esa comunidad. Las reglas tienen que ver con la lengua, la cultura, las reglas sociales, etc. de esa comunidad de habla en el momento de la comunicación. Esto significa, de acuerdo con D. Hymes (en Llobera, 1995, pp. 27 - 47) que al momento de la comunicación debemos saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma”. Las respuestas a estas preguntas nos la dan el contexto social, cultural y personal en el que se desarrolla la acción comunicativa.

En el caso de nuestros aprendientes, quienes se comunican con hablantes de una lengua que no es la propia en el país de la lengua meta, deben saber cómo pedir información, esto significa a quién dirigirse, cómo dirigirse, qué normas culturales debe respetar, es decir, debemos lograr que el aprendiente ponga en práctica actos de habla adecuados de acuerdo con la situación comunicativa que experimente en determinado contexto.

De acuerdo al Dr. Hymes (1971, en CVC 2019) la competencia comunicativa «se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Esta competencia está muy relacionada con el propósito de este trabajo, como es el desarrollo de la CI. Así, para que los estudiantes en un acto de habla en la comunidad de la lengua en estudio formen enunciados apropiados socialmente, deben conocer y comprender la cultura de esa sociedad.

Según Canale y Swaln (1980), citado por el CVC (2019), la competencia comunicativa, comprende cuatro competencias interrelacionadas, definidas de la siguiente manera:

- La competencia lingüística, también llamada competencia gramatical se refiere al correcto uso de la gramática al momento de crear un enunciado.
- La competencia sociolingüística hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, por ejemplo, saber dar y pedir información, disculparse, etc.
- La competencia discursiva se refiere a la capacidad de producir textos orales y escritos.
- La competencia estratégica, se refiere al uso de recursos lingüísticos y extralingüísticos para lograr una comunicación. Para Brown H. (2000) es la manera en que manipulamos el lenguaje para lograr

objetivos comunicativos. Por ejemplo, un vendedor hará uso de sus mejores estrategias para que el producto que vende sea irresistible.

De acuerdo con Brown H., las dos primeras subcategorías reflejan el uso mismo del sistema lingüístico, y las dos últimas definen el aspecto funcional de la lengua.

El objetivo principal en un curso de segundas lenguas es que los estudiantes desarrollen diferentes competencias. La competencia comunicativa, por supuesto, es la principal. En la presente propuesta la competencias gramatical y discursiva se interrelacionan al momento de analizar y comentar el contenido de las canciones en sus diferentes niveles (literal, inferencial y crítico), y las competencias sociolingüística y estratégica se desarrollan paralelamente al desarrollo de la CI dado que les permitirán producir y comprender apropiadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, así como usar y reconocer recursos extralingüísticos para lograr una comunicación exitosa.

Varios autores insisten en la relevancia que tiene el uso de la lengua en el enfoque comunicativo. Michael Halliday (en Brown H., 2000, pp. 250-251), define siete funciones de la lengua:

- Instrumental: manipula el entorno
- Reguladora: regula el entorno
- Representativo: presenta el entorno tal y como es
- Interactivo: canal de comunicación abierto con las personas
- Personal: expresa sentimientos

- Heurístico: se usa para adquirir conocimiento
- Imaginativo: crea un mundo imaginario, para crear cuentos, novelas, poesía, etc.

Todas estas funciones no son exclusivas, aclara Brown, se pueden entremezclar en una sola expresión.

El enfoque comunicativo recurre a diferentes métodos para desarrollar la competencia comunicativa, de manera especial al método comunicativo. Con este método se desarrollan diferentes actividades en las que se propicia la interacción comunicativa utilizando el idioma en la resolución de diferentes tareas o actividades grupales o en parejas (Language Journal Blog, 2015). El método comunicativo busca desarrollar actividades didácticas en las que los aprendientes logren expresarse de manera oral y escrita, así como recibir información oral y escrita en la lengua extranjera en diferentes contextos. Para lograr tal fin en las clases se utiliza variado material de apoyo como videos, imágenes, canciones, lecturas, entre otros. Estos materiales vienen a ser pretextos para que el estudiante produzca textos a partir de su lectura literal, inferencial y crítica.

El método comunicativo se caracteriza por actividades donde los estudiantes interactúan entre ellos. Por ejemplo, los juegos de rol se basan en una actividad simulada de la vida real donde los estudiantes deben manejar una comunicación efectiva con su interlocutor. Estas actividades imprimen mucha motivación y diversión a las clases, por ende, ayuda a los estudiantes a bajar el filtro afectivo, según la teoría de Stephan Krashen (CVC, 2020). Las actividades en parejas o en grupos donde los estudiantes debaten o compiten sobre algún tema les

permitirán “olvidarse” un poco del idioma meta para hacer valer su opinión, lo que les ayuda a desarrollar otra destreza como es la fluidez.

El método comunicativo es el más adecuado para el presente trabajo, ya que este permite desarrollar un abanico de actividades comunicativas en las que las estudiantes expresan sus ideas e interactúan a partir del análisis de las canciones nicaragüenses en pro del desarrollo de la CI.

2.1.8 Competencia sociocultural

A diferencia de la competencia sociolingüística, la cual hace referencia a la capacidad de producir y comprender expresiones lingüísticas en diferentes contextos, la competencia sociocultural, de acuerdo con Nauta (1992; en Rocío Santamaría, 2010), es la capacidad de desarrollar la comprensión de una cultura extranjera, siempre y cuando la enseñanza de los conceptos culturales sea adecuada y favorezca el conocimiento –no sólo de la cultura meta (C2), sino también de la lengua–, dentro y fuera del aula; esto es, en situaciones formales e informales de aprendizaje y adquisición: “Ya no hablamos de conocimientos culturales, sino de una competencia, una destreza cultural” (Nauta, 1992, p. 11). Así lo afirma Furman (1993; en Domingo Consta, 2011) en su teoría referida a que si el estudiante de una lengua extranjera (LE) tiene consciencia de la relación que existe entre lengua y cultura, su proceso de aprendizaje será más llevadero, debido a que sabrá comportarse de acuerdo con la cultura meta. Para M. Handford, continúa Domingo Consta, esta competencia también ayudará al estudiante a tomar las mejores decisiones y navegar con sensatez en aguas turbias de la otra cultura.

El desarrollo de la CI está muy relacionado al desarrollo de la competencia sociocultural, puesto que para desarrollar la CI en los aprendientes se debe desarrollar la comprensión de la cultura meta.

En el presente trabajo se pretende a través de las canciones populares nicaragüenses incluidas en el corpus que los estudiantes desarrollen la competencia sociocultural como base para el desarrollo de la CI.

2.1.9 Competencia pragmática

La competencia pragmática está muy relacionada a la CI, ya que según J.M. Coats (1994; en Oliveras 2000), hay una distancia considerable entre lo que se dice y lo que se quiere decir. Afirma que la pragmática ha puesto en relieve el hecho que una expresión puede ser correcta o no, no solo desde el punto de vista gramatical, sino si satisface o no la intención del hablante. Esto significa que un estudiante puede elaborar una oración gramaticalmente correcta, pero eso no le garantiza que transmita el mensaje que desea transmitir. Considerando los niveles de enunciados de acuerdo con Austin (1962; en Escandell, 2006), puede ser que el estudiante se quede a nivel ilocutivo y no alcance el nivel perlocutivo de la comunicación. También se corre el riesgo de un malentendido cultural.

Oliveras afirma que la pragmática establece los principios de la comunicación humana y no un mero proceso de codificación y decodificación. Para ella, en la comunicación interviene un conjunto de estrategias y principios generales que sirven de puente. Por otra parte, para Levinson (1983; en Oliveras), la pragmática es el estudio de la capacidad de una lengua para asociar oraciones a los contextos donde dichas oraciones son apropiadas. L. Wittgenstein (1920 – 1929;

en Oliveras), fue el primero en relacionar el lenguaje con la actividad social, por lo que afirma que no se debe preguntar “qué significa una palabra, sino “cómo se usa” una palabra.

Las canciones populares nicaragüenses son idóneas para el desarrollo de la competencia pragmática. Estas reflejan, como afirma Wittgenstein, el uso de las palabras en determinada comunidad. Además, de ellas se pueden inferir muchas ideas al momento de analizar las canciones. Un ejemplo es el uso del verbo *arrancar*⁶ en la canción “¡Que viva Santiaguito!” Este verbo es usado, no solo para expresar el inicio de las festividades patronales en la ciudad (Nagarote, Nicaragua), sino para expresar un inicio festivo, emotivo devoto. Podríamos decir que este verbo lleva una carga de orgullo e identidad nacional. Este ejemplo confirma el planteamiento de Reyes (2011) quien propone que la pragmática estudia el uso del lenguaje. Si los estudiantes tienen conocimientos de la C2 sabrán expresarse teniendo en cuenta los cánones de esa cultura para poder transmitir y recibir mensajes. Esto significa que el desarrollo de la competencia pragmática allana el camino para hacer de los estudiantes hablantes culturales, es decir, estudiantes que han desarrollado la CI.

2.1.10 Competencia discursiva

De acuerdo con Sonsolés Fernández (2010) la competencia discursiva es la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación captando o produciendo textos con sentido y que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema. Para el CVC, es la

⁶ La celebración **arranca**/Con el Santo y la demanda/Y con alegría azul/Recorre la Costa Sur/Va de comarca en comarca/Llevando su bendición/Y todos los campesinos/Agradecen de corazón.

capacidad de desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto, ya sea oral o escrito en diferentes situaciones. Llamas Saíz (2010), en su trabajo *La competencia escrita en niveles avanzados*, afirma que la competencia discursiva tiene que ver con la articulación de las formas y significados de la gramática de una lengua, las cuales permiten la elaboración de un texto oral o escrito en un determinado género. Y resume diciendo que se destaca la cohesión formal y la coherencia de contenido.

El Marco común europeo de referencia (MCER, 2001, Cap. 5.1) plantea que de la competencia discursiva se desprenden otros aspectos como las destrezas y habilidades (saber hacer), las cuales incluyen las destrezas sociales, es decir, la capacidad de saber comportarse en determinado contexto social de acuerdo a las convenciones de la C2; la capacidad de aprender (saber aprender) a transmitir sus ideas; y la capacidad de saber ser, que “tiene que ver con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas”.

Las canciones en el aula de ELE son propicias para el desarrollo de la competencia discursiva, ya que en este caso los textos que los estudiantes leen son la letra de las canciones populares nicaragüenses. Asimismo, las interpretaciones del contenido de las canciones son textos orales que ellos producen. Se pretende que las canciones provean de información cultural a los estudiantes de manera que este conocimiento les permita saber comportarse en determinado contexto social, tal y como lo describe el MCER. Esta competencia desde el punto de vista de la CI, es muy importante, debido a que los estudiantes

deben saber comprender un texto de contenido cultural de la C2, así como crear textos que cumplan con las normas sociales de la C2.

2.1.11 Competencia intercultural

Considerando que el eje transversal de este trabajo es el desarrollo de la CI, nos hemos dado a la tarea de recurrir a diferentes autores con el fin de obtener un amplio y claro panorama de su concepto. De acuerdo con Santamaría (2010, p. 48)), el término intercultural nace en Francia en la segunda mitad del siglo XX con un enfoque hacia los inmigrantes, a quienes se trata de integrar en la sociedad y estos se ven obligados a sumergirse en una nueva sociedad, en un nuevo idioma, en una nueva cultura. Para el año 1989, Byram, (1989; en Santamaría Martínez, Rocío, 2010, p. 48) propone una “pedagogía intercultural” donde “la enseñanza de lenguas hay que situarla en el marco de la formación personal de nuestros alumnos, para quienes hay que ofrecer en interdependencia, la práctica de la lengua y la interpretación y comprensión de las culturas propia y extranjera.” Esto significa que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, no solo se debe tomar en cuenta el aspecto lingüístico, sino el cultural de la comunidad que usa esa lengua.

Por su parte, Gago (2010, p.8 - 9) sostiene que existe un error en el planteamiento pedagógico de la enseñanza de lenguas extranjeras al proponerse el uso y la explotación de materiales auténticos de contenido sociocultural como simples instrumentos para la adquisición de una lengua. Para ella “el contacto y acceso a la cultura deben ser considerados en sí mismos objetivos prioritarios, mientras que la lengua no es más que un instrumento de comunicación, expresión y acceso a la misma, entendiendo siempre el concepto

cultura en su sentido más amplio.” Para Gago lo más importante no es la lengua en sí, sino la cultura que usa la L2. Por supuesto que es importante dominar estructuras lingüísticas para poder comunicarnos, pero el contexto determinará el buen uso del idioma.

Cualquier situación de habla se produce en determinado contexto, con determinadas personas que pertenecen a determinada sociedad, a determinada cultura. Una frase podría estar muy bien formulada gramaticalmente, pero podría no ser la mejor culturalmente. Un ejemplo sería la siguiente conversación telefónica entre un estudiante (E) de origen europeo y campesino nicaragüense (N) en el contexto en el que el nicaragüense espera al estudiante para reunirse en algún sitio.

N - ¿A cuánto estás?

E - “Estoy a 10 minutos”.

Gramaticalmente, la respuesta del estudiante está muy bien: conjuga bien el verbo estar, utiliza bien la preposición a, también hay buena coherencia en número. Sin embargo, la respuesta que esperaría el nicaragüense estaría relacionada con la distancia (Estoy a 2 kilómetros), o un punto de referencia (Voy por la finca El Rodeo) y no al tiempo. Este simple ejemplo muestra la diferencia cultural respecto al tiempo y la distancia que tienen los participantes de la conversación. Este tipo de situaciones podría ser el causante de un malentendido cultural.

2.1.11.1 Malentendido cultural

El malentendido cultural consiste en “sacar un mensaje de contexto e interpretarlo según los propios criterios culturales y llegar a conclusiones erróneas y a menudo negativas” (1999, en Alonso Cortés, 2006, p. 22). De

acuerdo a Wessling los profesores de lenguas estamos claros de que un aprendiente de una L2 se va a enfrentar a malentendidos culturales, sin embargo, uno de los objetivos del desarrollo de la CI, es evitarlos tanto sea posible. Oliveras (2000) plantea que son siete las diferencias culturales que más se dan entre culturas:

- Léxico: hay palabras que tienen diferentes significados en diferentes culturas. Por ejemplo, el concepto de *cena* con invitados para los nicaragüenses y los estadounidenses. Como caso concreto la experiencia de una estudiante nicaragüense participante de un curso de inglés durante su estadía en Estados Unidos quien vivía con una familia de acogida en 1986. Un día, el señor de la casa le dijo a la estudiante que habría una cena en la casa y llegarían varios invitados. La estudiante se puso a la orden de la familia para apoyar en lo que fuera necesario. Sin embargo, ya era casi hora de la cena y el señor de la casa estaba muy relajado, la señora ni siquiera estaba en casa y no había comida preparada para los invitados en la casa. Ante esa situación, la estudiante se preocupó y le comunicó al señor que ella prepararía la comida, a lo que el señor accedió, sin comprender la preocupación e insistencia de la estudiante. Al aproximarse la hora de la cena, los invitados empezaron a llegar, y cada uno de ellos llevaba platillos preparados para compartir. La estudiante comprendió, entonces, la despreocupación del señor y la señora de la casa.

La diferencia cultural marcada en esta experiencia está en el concepto de *cena* con invitados que tienen las dos culturas. En Nicaragua sería una gran ofensa invitar a una cena esperando que el invitado lleve su propia cena, pero en la cultura estadounidense no lo es. Hasta hace unos 20 años en Nicaragua se dan encuentros de este tipo haciendo la salvedad que es un encuentro en el

que cada participante lleva comida para compartir. Popularmente se le llama “fiesta de traje”, haciendo un juego de palabras con el homónimo “traje”, del verbo traer (primera persona del singular, pretérito indefinido del modo indicativo) y del sustantivo traje (Vestido completo de una persona).

- Actos de habla: suelen provocar la mayoría de los malentendidos. Puede resultar muy complicado averiguar la intención de lo que dice un interlocutor perteneciente a otra cultura. Los nicaragüenses normalmente dicen una cosa, pero quieren decir otra. Como ejemplo, una estudiante (E) noruega que vivía con una familia nicaragüense, llegó a casa y se puso a cocinar. La comida despedía un olor agradable, por lo que se desarrolló el siguiente diálogo con la señora (S) de la casa:

S - ¡Qué rico huele!

E – Ah, sí. Gracias

S - ¡Qué rico huele!

E – Sí, es una comida tradicional.

S - ¡Qué rico huele!

Al final, la estudiante comprendió que el mensaje que estaba queriendo transmitir la señora era “Quiero probar de tu comida.”

- Temas: El tema de la apariencia física es un tabú en algunas culturas, en otras es algo importante. Para los nicaragüenses, por ejemplo, expresarle a una persona su opinión sobre la apariencia física es una forma de demostrar que esa persona nos importa, que estamos pendiente de su salud. Se puede interpretar como una manera de demostrar cariño. En Nicaragua es normal escuchar expresiones como: “Estás gordito”. “Estás flaquita”. “¡Qué pálida te veo!” Hay que

mencionar que desde hace unos 15 años este tema se está volviendo tabú como consecuencia de la globalización.

- Registro: en las culturas latinoamericanas es muy importante el registro. Se trata de manera formal (de usted), a las personas mayores a la edad del hablante, a los padres de familia, a las autoridades y a personas desconocidas. Otras culturas no tienen en su gramática un pronombre que diferencie el trato formal del informal, lo que nos dice mucho de esas culturas. En cambio, para la cultura hispana es muy importante y así lo debe tener muy claro un estudiante de español de manera que debe ser capaz de usar el registro adecuado en una determinada situación de habla.

- Estilo comunicativo: implica la realización directa o indirecta de los actos de habla, el grado de explicitación del discurso. En la experiencia de la autora del presente trabajo se ha observado que la cultura de los países europeos y estadounidense son más directas, más explícitas al momento de comunicar sus ideas, mientras que los latinoamericanos somos más indirectos y menos explícitos. Como ejemplo puedo mencionar a una estudiante noruega quien afirmaba que los nicaragüenses eran “bien mentirosos.” Ella invitaba a llegar a su casa a nicaragüenses para practicar su español. Todos le afirmaban que sí llegarían, pero al final no llegaba nadie, o llegaban muy tarde. En este caso, la estudiante no comprendía que para los nicaragüenses es descortés negarse a una petición o a un ofrecimiento. Al tratar de explicarle el actuar de los nicaragüenses, su postura fue que era más descortés “mentir”. Los turnos de habla también podrían ser causantes de malentendidos. A diferencia de los europeos (exceptuando a los españoles e italianos según la experiencia de la autora), los latinoamericanos tendemos a asaltar la palabra de nuestro interlocutor para expresar nuestras ideas.

- Comunicación no verbal: es el lenguaje de los gestos y el lenguaje facial (kinésica). El código que interpreta el alumno no es solo verbal, sino que abarca toda la información que perciben sus sentidos en el contexto cultural. Como ejemplo, podemos mencionar lo ofendida que se sintió una estudiante estadounidense al percibir que un joven nicaragüense le estaba tirando besos. Lo que en realidad sucedió fue que el joven la estaba señalando, de la manera más común que señalan los nicaragüenses, extendiendo sus labios, dado que alguien había preguntado por ella. Estaba claro que la joven no había recibido la información de cuál es la forma más común de señalar de los nicaragüenses.

- Valores, actitudes y rituales o acciones específicas de la cultura:

Espacio: Cuando nos referimos a la distancia física nos referimos a la proxémica que estudia el uso del espacio personal que tomamos para comunicarnos. A manera de ejemplo, en las primeras experiencias como profesora de ELE con estudiantes noruegos, la autora, siendo profesora de primaria de Nicaragua, estaba acostumbrada a aproximarse a sus estudiantes en sus asientos con el fin de darle atención personalizada. Al hacer la misma práctica con un estudiante noruego, este se sonrojó totalmente, y todos los estudiantes pensaron que la profesora tenía otras intenciones.

Tiempo: Cuando nos referimos al tiempo, nos referimos a la cronémica que estudia el concepto del tiempo que tienen los hablantes de una lengua. Por ejemplo, la estudiante que llamaba mentirosos a los nicaragüenses, lo hacía porque las personas a quienes invitaba a su casa no eran puntuales.

La autora del presente trabajo, en su experiencia personal, al igual que cualquier aprendiente de L2, ha experimentado la carencia de la CI. Además, su trabajo como traductora le ha llevado a constatar que la carencia de esta

competencia provoca los no deseados malentendidos culturales los cuales hubiera podido evitar si hubiese contado con profesores que desarrollaran dicha competencia en sus clases de L2. Por tal razón, los planteamientos de Gago son la base sobre la cual se elabora este trabajo.

Otro ejemplo de que la cultura está sobre el lenguaje, es la situación que viven los inmigrantes en todo el mundo. Actualmente, debido a crisis sociales, económicas y políticas, en los últimos años se ha dado uno de los mayores movimientos migratorios en la historia de la humanidad. El objetivo de estos inmigrantes es satisfacer sus necesidades básicas y para ello deben conseguir trabajo. Esto significa adentrarse a una sociedad nueva, a una cultura nueva, es integrarse a la cultura del país destino, de manera que puedan desenvolverse como otro ciudadano más de esa cultura. En este caso, aunque los inmigrantes estudien la lengua de la cultura en la que se encuentran, su objetivo no es lingüístico propiamente. Al respecto, Gago (2010) afirma que “tales situaciones plantean al hablante la necesidad de desarrollar y poner en juego todas sus competencias, pero, ante todo, aquellas relacionadas con su modo de interpretar la realidad e interactuar con personas de origen diverso” (p. 9).

2.1.11.2 Choque cultural

El choque cultural, a diferencia del malentendido cultural, suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva, según el CVC. “Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores, o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro.” Normalmente, los choques culturales son experimentados por estudiantes participantes en cursos de inmersión lingüística

quienes están lejos de su familia, de su cultura, de sus amigos de su hábitat, por lo que se sienten inseguros y con temor. Sufrir choques culturales o no también depende de factores personales como “la personalidad, la actitud, los conocimientos previos o las expectativas creadas en torno a la cultura en cuestión” (CVC).

La autora de este trabajo, ha podido comprobar durante sus 20 años como profesora de ELE, que los estudiantes estadounidenses sufren más de choques culturales que los europeos, debido a que los estudiantes estadounidenses salían por primera vez de su país y no tenían experiencia previa del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. En cambio, la mayoría de alumnos europeos habían tenido mucha experiencia aprendiendo diferentes idiomas y tenido contacto con otras culturas, porque habían visitado muchos países. Al CVC le resulta obvio que determinado nivel de competencia comunicativa y competencia intercultural se correspondan con una mayor habilidad para superar las consecuencias negativas o traumáticas que puede acarrear una experiencia de choque cultural.

2.1.11.3 Períodos de la competencia intercultural

Durante el proceso de adquisición de la CI, algunos autores como Schumann Brown (1975; 2000, en Santamaría) sugieren que existen cuatro etapas. Considera que estas se cumplen siempre y cuando el aprendiente se encuentre en situación de inmersión de la lengua meta: 1) Período de euforia, en esta etapa el alumno experimenta excitación y euforia ante las novedades que ofrece la cultura extranjera, incluso puede llegar a rechazar la materna. Es una fase de sensibilización, en la que se activan muchas de las creencias, sobrevalores, estereotipos o prejuicios que se tienen sobre la otra cultura. 2) Período de

choque cultural, en este estado el estudiante experimenta una fuerte interacción con la nueva cultura, que le obliga a confrontarla con la propia. 3) Período de estrés cultural, este estado hace que algunos problemas se solucionen y otros se acentúen, llegando a generar situaciones problemáticas en lo que a identidad se refiere. En esta fase de encuentro intercultural, al estudiante le acechan sentimientos de inseguridad, duda, melancolía, soledad, temor de no poder integrarse, etc. 4) Período de asimilación, adaptación y aceptación, en este estado el alumno asimila, se adapta a la nueva cultura y trata de resolver las diferencias culturales. Por último, será consciente de lo positivo y negativo que tiene la C2 y terminará aceptando lo diferente, sintiendo que puede formar parte de la nueva sociedad. Es importante que los profesores de ELE tengan conciencia del desarrollo de la competencia comunicativa exitosa, que tengan conciencia de estas etapas del desarrollo de la CI, y así proveer el mejor acompañamiento a sus estudiantes.

2.1.11.4 Flexibilización del pensamiento

Los Períodos del desarrollo de la CI, son parte de los cambios que experimentan los estudiantes de una L2. En su trabajo, *La flexibilización del pensamiento mediante el aprendizaje de una segunda lengua: relaciones interpersonales e interculturales*, Ospina Lopera y Montoya Marín (2015, p. 63) lo llaman flexibilización. Esta flexibilización se manifiesta en sus relaciones interpersonales e interculturales. Estos autores plantean que tanto la cultura como los procesos psicológicos y cognitivos son factores que influyen en el desarrollo de la flexibilización. Afirman que toda vez que se den “actitudes y formas nuevas de ver el mundo e interpretar la realidad” se da la flexibilización (p. 65).

De lo anterior deducimos que una vez superadas las etapas de la CI se da una flexibilización del pensamiento. Así, en el presente trabajo proponemos que las canciones del corpus de esta investigación sean una ventana a través de las cuales los estudiantes tengan otras formas de ver el mundo, o de conocer un mundo nuevo para ellos. Estos conocimientos ayudan a desarrollar la empatía y evitar posibles situaciones de choques culturales.

2.1.11.5 Competencia comunicativa intercultural

Ospina Lopera y Montoya Marín (2015, p. 71) aseguran que la competencia comunicativa intercultural “emerge como un proceso casi insospechado... inconsciente” durante el proceso de aprendizaje de una L2. Plantean que la CI es una competencia necesaria para que se desarrolle la comunicación en la L2 “no solo porque la lengua contiene la cultura, sino porque el aprendizaje de una lengua debe modificar las actitudes del aprendiz para vivir de una manera

diferente”. Vivir de una manera diferente no significa aculturación, sino que al reconocer una nueva cultura, sabrá cuál será el mejor comportamiento o actitud a tomar frente a esa nueva cultura. A manera de ejemplo, en Nicaragua es descortés rechazar el ofrecimiento de una bebida cuando se visita una casa. Este rechazo no es para nada descortés en la mayoría de las culturas anglosajonas. En este caso, un estudiante anglosajón que haya desarrollado la competencia comunicativa intercultural aceptará el ofrecimiento, lo que significa que estaría cambiando su actitud a la que normalmente tiene en su propia cultura. Esto supone más que la aparición espontánea de habilidades interculturales, se ha dado internamente un proceso de cambio, difícilmente describable, suscitado por el aprendizaje de la L2, que tiene la potencia necesaria para hacer que la forma de vida y la manera de considerar las propias experiencias en el mundo sean distintas.

2.1.11.6 El hablante intercultural

Para Santamaría, Rocío (2010) el desarrollo de la interculturalidad consiste en desarrollar una actitud de respeto hacia la L2, y a partir de esta actitud desarrollar tres destrezas: desarrollar una visión crítica, fomentar el diálogo social y la interacción cultural. Con estas destrezas, Santamaría nos presenta a un aprendiente activo y nada pasivo. Este estudiante no solo es un espectador de una cultura diferente a la suya (L2), sino un intermediario entre la propia (L1) y la C2 relacionándolas y comparándolas. Santamaría afirma la necesidad de evitar caer en el “efecto escaparate”, citando a Iglesias Casal (1999), lo que interpretamos como tomar una actitud pasiva e indiferente ante la cultura de la C2.

De acuerdo con Rodrigo (1999; en Santamaría, 2010), para que se produzca una comunicación intercultural eficaz es muy importante que los interlocutores estén motivados por conocer la C2 y muestren empatía con ella, tomen conciencia de la C1 y de sus procesos de comunicación, presten atención a los elementos de la comunicación no verbal, asuman que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales y se esfuercen por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, por negociar no solo el significado del mensaje, sino su fuerza ilocutiva. El PCC establece dentro de sus objetivos generales tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno:

- El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se producen en la interacción social.
- El alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

La CI es una habilidad que sobrepasa las otras habilidades que debe desarrollar un aprendiente de una L2. Nos hemos referido ampliamente a las

otras habilidades, las cuales quedan a un nivel físico como desarrollar una buena pronunciación, o a nivel cognitivo como el desarrollo de la competencia gramatical. El desarrollo de esta competencia va más allá del nivel físico o cognitivo, esta destreza tiene que ver con la actitud que debe tener un aprendiente hacia la C2, por lo que llega a un nivel de desarrollo de valores sociales. Este aprendiente debe tener una actitud de apertura, comprensión y respeto ante la L2.

2.1.12 Otras destrezas lingüísticas

Para dominar una L2 es necesario desarrollar diferentes destrezas, no solo lingüísticas, sino paralingüísticas, sociolingüísticas, socioculturales, entre otras. Cuando nos referimos a destrezas lingüísticas de acuerdo al CVC, aludimos a las formas en las que se activa el uso de la lengua. Al momento de comunicarnos a través del lenguaje tenemos que dominar cuatro destrezas principales: hablar, escuchar, leer y escribir. Según el CVC, la didáctica ha clasificado estas destrezas tomando en cuenta dos criterios: según su transmisión en orales y escritas y según el papel que desempeñan, en productivas y receptoras. Deja claro que estas cuatro destrezas básicas incluyen a su vez otras destrezas llamadas microdestrezas. Por ejemplo, para desarrollar la comprensión escrita u oral, los aprendientes deben de descodificar códigos escritos o fónicos respectivamente.

Para Cortés Moreno, (2010) además de la comprensión y expresión, se debe desarrollar la interacción oral y la mediación oral. Según el MCER, en su capítulo 4.4.3.1 durante la interacción oral, la persona participante de una conversación actúa de forma alterna como oyente y hablante mediante la negociación de significados respetando el principio de cooperación. En esta actividad se ponen

en práctica las destrezas de la expresión y comprensión oral. Ejemplos de interacción, según el MCER, son la entrevista, debate, conversación casual, entre otras. La mediación se logra cuando un hablante sirve de mediador entre dos o más personas con el fin de hacer que haya comunicación entre las personas que se quieren comunicar. Ejemplos de ello pueden ser las actividades de traducción e interpretación. El MCER presenta en su capítulo 2.1.3 Actividades de la lengua la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (2000, P.14). En la interacción y la mediación el estudiante de ELE debe saber hacer uso de la lengua (competencia intercultural) dado que debe negociar y ser mediador con personas de la cultura meta para tener una comunicación exitosa.

Autores como H.D. Widdowson, citado por el CVC, hacen la distinción entre destrezas aplicadas al sistema de la lengua y destrezas aplicadas al uso de la lengua. Tomando en cuenta que hay diferentes entendimientos del uso de la lengua, tomamos el referido al empleo de la lengua desde el punto de vista sociocultural, es decir, desde una perspectiva de su funcionalidad en un contexto cultural y real. El programa de inmersión donde participan las estudiantes voluntarias en el trabajo de campo, sitúa a estas aprendientes en ese contexto real y cultural. Por ejemplo, viven en la comunidad de la L2, así que deben desarrollar sus actividades cotidianas: ir de compras, tomar buses o taxis, ir a restaurantes, entre otras acciones, usando esa lengua.

El uso de la lengua supone destrezas lingüísticas en las que el hablante debe conocer la identidad de sus interlocutores, su mundo (CVC). No se trata de que los estudiantes conozcan personalmente a sus interlocutores, más bien conocer su actuar desde el punto de vista cultural. El MCER (2000, P. 49) menciona que el uso de la lengua varía según la necesidad del contexto en que se habla. La

necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación.

Como ejemplo del uso de la lengua tenemos el verbo *arrancar* en la canción “¡Que viva Santiaguito!” Según el diccionario DLE define el verbo arrancar como “Dicho de una máquina: Iniciar el funcionamiento. Dicho de un vehículo: Iniciar su movimiento de traslación”. En la canción el verbo tiene una connotación diferente a desprender, su significado es iniciar, pero no transmite la carga emotiva que lleva el verbo *arrancar*. El verso dice “La celebración arranca con el Santo y la Demanda”. En este caso el verbo *arrancar* transmite la idea de iniciar la actividad con mucha fe, entusiasmo y alegría. En Nicaragua el verbo *arrancar*, se usa con las connotaciones que da el diccionario DLE, pero se limita al inicio de una máquina. En Nicaragua es muy usado para expresar el inicio de una actividad muy importante para el hablante o para la comunidad. También, la usamos para expresar el inicio de una actividad muy festiva de cualquier índole: deportiva, religiosa, política, etc.

2.1.12.1 Comprensión lectora

La comprensión lectora no se limita a leer un texto y comprenderlo. De acuerdo al CVC, la comprensión lectora “se refiere a la interpretación del discurso escrito en la que intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, o sea, perceptivos, de actitud y sociológicos”. Por lo tanto, la comprensión lectora se trata de la descodificación, de la interpretación de lo descodificado, y de la percepción y la actitud que el lector opte ante el texto a partir de su experiencia de vida. Cassany (2006, p. 34) sostiene que la lectura se concibe desde diferentes enfoques, además del lingüístico, como el sociocultural. Esto se debe a que el significado de las palabras como el

conocimiento previo que aporta el lector tiene un origen social, ya que el discurso “no surge de la nada”, es decir, si el lector comprende el discurso, entiende la visión del autor. En nuestro trabajo, la comprensión de la concepción de los autores de las canciones nicaragüenses tiene como consecuencia la comprensión de la cultura de estos autores.

De las diferentes actividades que propone el MCER para el desarrollo de la comprensión lectora están: a) captar la idea general, b) conseguir información específica, c) conseguir comprensión detallada y, c) captar implicaciones. Estas actividades se pueden desarrollar tomando las canciones como material auténtico de literatura como la poesía. Así lo confirma Chen Sham (2015) al afirmar que dentro de la diversidad de materiales auténticos en las clases de segundas lenguas la de mayor prestigio es la literatura, sin embargo “hay otros tipos de textos que pueden ser convocados: prensa escrita, caricatura, canción popular y nueva trova hasta materiales del folclore tales como leyendas y refranes.”

Tanto la poesía como las canciones comparten similitudes en su estructura de estrofas compuestas de versos (rimados en algunos casos) y el uso de figuras literarias. Rodríguez (2004) propone tres pasos para la lectura de obras literarias: a) antes de leer, b) pasos para la comprensión, c) pasos para una lectura más a fondo. El primer paso consiste en preparar al estudiante para la lectura activando el conocimiento previo del tema; el segundo paso es la lectura en sí, y el tercer paso consiste en llevar al estudiante a un nivel de interpretación e inferencia del texto leído. Estos tres pasos se aplican en el trabajo de campo.

2.1.12.2 Comprensión audiovisual

Escuchar y leer las canciones de manera simultánea es una actividad de comprensión audiovisual, de acuerdo al MCER (p. 73). Una de las actividades del trabajo de campo es la comprensión audiovisual, sin embargo, esta actividad se da durante el tiempo de autoestudio por parte de las estudiantes con la variante que leen y cantan la canción de manera simultánea.

2.1.12.3 Expresión oral y comprensión auditiva

Entendemos como expresión oral cuando nos comunicamos haciendo uso de nuestro aparato fónico para expresar nuestras ideas. Según Martha Baralo (2002) la expresión oral no se limita a enunciación de manera oral de frases lingüísticamente correctas por parte del emisor, sino que es una actividad bidireccional, es decir, una situación donde se negocian los significados; implica destrezas expresivas e interpretativas. Normalmente, el objetivo de los estudiantes de ELE, es lograr la comunicación oral, ya que por lo general tienen como fin desplazarse a sitios hispanoparlantes con intereses turísticos, académicos, u otros. Por lo tanto, una visita a un país hispanoparlante, llevará al aprendiente a tener contacto con el idioma en estudio, pero más allá de la lengua, lo llevará a tener contacto con la cultura de la comunidad que usa la lengua meta, en este caso, el español.

El CVC afirma que la expresión oral es la destreza relacionada con la producción del discurso oral que abarca, no solo el dominio de la gramática de la L2, sino los conocimientos socioculturales y pragmáticos. Algunos aspectos de la competencia intercultural. El MCER en su capítulo Actividades y estrategias

de expresión (p.68), incluye la comprensión auditiva con diferentes propósitos. En el presente trabajo se cumplen los siguientes: captar la esencia de lo que se dice, conseguir información específica, detallada y captar posibles implicaciones. De acuerdo al CVC, la comprensión auditiva se refiere a la interpretación del discurso oral. Igual que la comprensión lectora, en esta intervienen factores cognitivos, perceptivos de actitud y sociológicos. Esto se traduce en que el oyente tiene que descodificar los códigos fónicos, los cuales interpretará a partir de su experiencia de vida personal y social. En el presente trabajo, las estudiantes decodifican los códigos fónicos e interpretan el contenido de las canciones del corpus. Asimismo, pueden escuchar la variante del español de la cultura de los autores.

El presente trabajo hace énfasis en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y comprensión oral dado que el material didáctico en que se apoya la investigación son canciones populares nicaragüenses. Estas son tratadas como material auténtico de lectura y de comprensión y expresión oral.

2.1.13 La canción en ELE

El género musical que se ha desarrollado y popularizado en el último siglo es la canción. Martín (2016), compositor y artista español, aclara en su página web Stratto Corporation, la diferencia entre música y canción, sostiene que la música es “la forma y expresión del lenguaje sonoro y está concebida para evocar, sugerir, hacernos percibir sensaciones y emociones por sí sola; sin necesidad de texto alguno.” En cambio, la canción es “tal y como lo conocemos, una sección o género dentro de la música . . . precisa de texto, es decir, cuenta algo, una historia, un hecho, etc. –denominado letra- siendo esta,

necesariamente su interpretación vocalmente por un o una cantante a través de una melodía, expresada mediante la letra.”

En la actualidad, la canción se ha vuelto parte de la vida cotidiana de la mayoría de población. La música es tan importante para la humanidad que se han creado tantos dispositivos y plataformas virtuales para poder escuchar música gran parte de nuestro tiempo en cualquier sitio que nos encontremos. La industria musical es una de las más grandes del mundo en la actualidad, produce millonadas de dinero, es una de las formas de recreación más populares en todo el mundo.

¿Por qué la música es tan importante para el ser humano? de acuerdo con algunos teóricos, la música es una expresión de la naturaleza humana que produce emociones profundas, modifica estados de ánimo, transforma el ambiente en que nos encontramos e influye en nuestro comportamiento individual y social (Bürman, 2002; en Sáenz Pascual y García Andrevá, 2015). Además, estos autores afirman que “estimula la creatividad y las relaciones sociales, relaja y favorece la espontaneidad y es capaz de generar emociones que trascienden las barreras culturales (p. 285). De acuerdo con Bürman (2002) las canciones traen grandes beneficios, se pueden aprovechar de gran manera en el aula de ELE. Estos autores en su estudio *Consideraciones en el uso de las canciones en el aula de ELE*, plantean que hay una gran relación entre la música y el aprendizaje de una lengua. Nuestro cerebro utiliza los mismos parámetros para escuchar música que para analizar el discurso como atención, memoria y habilidades sensomotoras, así como el procesamiento de la prosodia.

Chobert y Besson (2013; en Sáenz Pascual y García Andrevá, 2005), afirman, que la formación musical influye positivamente en la percepción y producción del

discurso, tanto a nivel segmental (fonemas) como suprasegmental (entonación, acentuación y prosodia). Desde el punto de vista neuropsicológico, aseguran que la música está presente en todas las fases del desarrollo humano. Los niños, por ejemplo, son capaces de retener grandes cantidades de información gracias a la música, el ritmo o la rima, debido a la activación de partes del cerebro ligadas a la emoción, la memoria y el lenguaje. Todo ello nos demuestra los procesos cognitivos que se producen al escuchar y entonar canciones.

Como ejemplo del papel que juega la música en el aprendizaje de una L2, para la autora del presente estudio, la música fue un elemento decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que solamente con un manual de la lengua y escuchando música en ese idioma logró de manera autodidacta dominar ese idioma. Una de las principales tareas de los docentes es motivar a los estudiantes para que su proceso enseñanza-aprendizaje sea lo más agradable posible y hasta placentero. Al respecto Ushioda (1996; en Sáenz Pascual y García Andrevá), afirma que en el aprendizaje de lenguas la motivación aumenta a través de experiencias positivas tales como el uso de la lengua meta, el éxito en la comunicación o la diversión que se experimenta durante el proceso de aprendizaje. La cultura (con mayúscula) es placer, por lo tanto, escuchar música o canciones son experiencias placenteras o de esparcimiento, según lo maneje el profesor. La canción, por tanto, es una herramienta importante para motivar a nuestros estudiantes en las clases de ELE.

2.1.13.1 Las canciones y el desarrollo de la CI

Víctor del Real Muñoz, músico y analista económico define la música como

“[...] un argumento social que ha prevalecido en todas las culturas a lo largo de la historia de la humanidad, por lo tanto, la producción musical se exhibe en el historial civilizatorio como una de las actividades fundamentales del ser humano [...] categorizada como un medio para entender el mundo, es decir, una herramienta de conocimiento que incita a descifrar quizá una forma sonora de existir” (Muñoz, 2016).

En este trabajo se presenta la canción como una herramienta de conocimiento cultural, ya que en las canciones populares que componen el corpus se encuentra contenido cultural nicaragüense tratado como material auténtico para el desarrollo de la CI en aprendientes de ELE.

La canción como género musical es una melodía que precisa de un texto y ese texto, afirma Martín (2016) cuenta algo, una historia, un hecho, etc. Los compositores nicaragüenses en las canciones populares que componen el corpus exponen los hechos culturales que caracterizan a los nicaragüenses. Lo importante de las canciones, no es lo que cuentan, sino cómo lo cuentan, cómo los nicaragüenses hacen uso del lenguaje para contar una historia, un hecho, hacer una descripción, etc.

Podemos afirmar que a través de las canciones se concreta la afirmación “... el campo espacial de los sonidos es, desde hace siglos, un terreno intercultural muy diverso.” (Muñoz, 2016) Este autor, además, afirma que a través de la música se vuelve tangible la sensibilidad humana. Esto significa que las canciones no solo nos ayudan a desarrollar la competencia sociocultural, es decir, el conocimiento de la cultura, el aceptar que hay una cultura diferente a la del aprendiente, sino que desarrolla la sensibilidad por la C2. Como hemos visto,

la CI implica el desarrollo de valores como la empatía, el respeto y cambio de actitudes, las cuales se logran si llegamos a sensibilizar al estudiante.

Las tres dimensiones que componen la CI, conocimientos, habilidades y actitudes (CVC), pueden desarrollarse utilizando como material auténtico las canciones. En primer lugar, se accede al conocimiento de la C2 a través del lente de sus autores; en sus obras cuentan y describen la cultura de la sociedad en la que viven. En segundo lugar, los aprendientes interpretan y discuten sobre el contenido de las canciones, así aprenden a aprender sobre la C2. En tercer lugar, las estudiantes desarrollan la capacidad de emitir respuestas positivas hacia la otra cultura demostrando sensibilidad, o sea, tener una actitud positiva hacia y en la C2. (Breen, 1985)

2.1.13.2 Las canciones como material auténtico y motivador

Hay muchas opciones de materiales de texto de los que los profesores se auxilian para lograr los objetivos de una clase; sin embargo, hay unos más idóneos que otros, dependiendo de los objetivos propuestos. Algunos autores han clasificado los materiales a partir de su autenticidad que es el tema que nos importa en el presente trabajo. Campos (1992, p. 171-172) clasifica los materiales a partir de su autenticidad en tres tipos: a) Textos auténticos, los cuales se encuentran en la cultura meta y son escritos por hablantes nativos en contextos reales; b) Textos simplificados, este tipo de texto tiene como base un texto auténtico, pero es modificado con el fin de que sea más comprensible para un hablante no nativo; c) Textos creativos, elaborados bajo las prescripciones de una secuencia de contenidos previamente graduados de acuerdo a un programa. Para Campos los textos simplificados y los creativos no son considerados

auténticos, ya que no concuerdan con las necesidades comunicativas de un contexto en la vida real.

Otros autores concuerdan con Campos sobre la caracterización del material auténtico. Por ejemplo, Breen (1985) lo define como “aquellos textos producidos por un hablante o escritor fluente para otro hablante fluente de la lengua.” Esto concuerda con Álvarez (2007, p.2) quien afirma que cualquier material que se transforme cambia su identidad, por lo cual deja de ser auténtico y se convierte en material didáctico. Andrijević (2010, p.176) también apoya el uso de materiales auténticos y asegura que estos “[...] están imbuidos de muchos elementos culturales que incrementan el interés y la motivación de los alumnos hacia la lengua meta.” Por su parte Berardo (2006) en su trabajo *The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading*, asegura que la fuente de materiales auténticos es infinita, mencionando como los más comunes: periódicos, revistas, programas de televisión, películas, canciones y literatura.

Ya habíamos referido que la principal fuente de material auténtico en el presente trabajo son las canciones populares nicaragüenses; y si retomamos lo afirmado por Andrijević, estas están cargadas de elementos culturales que motivan a los estudiantes. Al respecto Campos (1992, p. 193) señala que si los estudiantes trabajan normalmente con textos simulados, estos podrían afrontar dificultades al momento de interactuar con hablantes nativos, ya sea de forma oral o escrita, lo que podría influir en su motivación. La motivación es un elemento indispensable en la enseñanza de lenguas, es “el pan nuestro de cada día” de todo profesor, o debía serlo. Palacios (2014, p.21) la define como “[...] una fuerza interior que nos mueve a actuar de un modo determinado.”

Normalmente, existe un componente actitudinal que viene acompañado por una disposición positiva hacia el aprendizaje.” Al respecto Dörnyei (1994, p.279) apunta que hay diferentes niveles de motivación: a) nivel del lenguaje, está relacionado específicamente con el desarrollo de habilidades lingüísticas y motivos por el que haya elegido estudiar ese idioma; b) nivel del aprendiz, este nivel tiene que ver con desafíos personales como la necesidad de logro y confianza en sí mismo; c) nivel de la situación del aprendizaje, relacionado de manera específica a la clase, al profesor y al grupo de clase. Dörnyei (p. 277) destaca otros factores relacionados con la motivación, uno de ellos es el interés que el estudiante desarrolla por los materiales y actividades en la clase; la relevancia, relacionada a la motivación instrumental, al logro de objetivos lo cual le da importancia a la clase; las expectativas, relacionadas con el otro componente que es la satisfacción.

Si una clase cumple las expectativas del estudiante, este se sentirá satisfecho. De lo anterior deducimos que el uso de material auténtico en la clase tiene grandes ventajas como el conocimiento de los estudiantes de la cultura meta y la motivación que desarrollen en la clase. De ahí que la canción como herramienta pedagógica ha tomado auge y ha logrado un lugar importante en este campo dado el potencial que tiene para cumplir con diferentes propósitos en la clase de segundas lenguas.

2.1.14 Enseñanza asistida por computadoras

Hoy en día, el 51. 2 % de la población mundial tiene acceso a internet, según la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) en dato publicado por el periodico digital El Tiempo de España (Europa Press, 2018). La internet está

jugando un papel determinante en el desarrollo humano, y la educación no es la excepción, la cual ya no solo se concibe presencial, sino virtual. La educación virtual es una educación mediada por las Tecnologías de la Información para la Comunicación (TIC), las cuales facilitan herramientas de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza de lenguas a través de las TIC es una de las más beneficiadas, puesto que los estudiantes no necesitan viajar al país donde se habla la L2 para tener clases de dioma. Basta con encender su computadora y tener conexión a internet para penetrar a la comunidad de la L2. A esta enseñanza se le denomina ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenadores), por sus siglas en español y CALL (Computer Assited Language Learning), por sus siglas en inglés.

La ELAO se refiere a la utilización de un equipo informático y una serie de programas y plataformas informáticas con fines didácticos, la cual constituye una aplicación de las Tecnologías de la Información para la Comunicación (Lavado Pérez, 2011, p. 5). Desde los años 50 se han utilizado computadoras como herramienta didáctica para el aprendizaje en general y de idiomas (p. 6). Desde entonces los estudiantes han tenido acceso a toda la información, cursos, aplicaciones, etc. relacionadas al aprendizaje de lenguas, según se han venido desarrollando y en la medida que la internet se ha hecho más accesible a mayor número de personas en el planeta.

De acuerdo con María Luján Tubio (2007, p. 309) en la actualidad la interacción humana ya no se limita a los encuentros cara a cara, ya que la tecnología les permite comunicarse con personas que se hallan en lugares remotos. Con el avance tecnológico, no importa en qué lugar de la tierra se encuentren las personas para poder comunicarse siempre y cuando tengan a su disposición

internet. Este medio de enseñanza requiere del aprendiente y del profesor, destrezas tecnológicas para hacer efectivo y motivador el proceso enseñanza aprendizaje. Además de la competencia tecnológica, es muy importante la planificación precisa de manera que el tiempo frente a la pantalla sea de gran provecho. Del mismo modo que necesitamos un aula en las clases presenciales, en las clases en línea también se requiere de la creación de un aula virtual, lo que sería un ambiente virtual de aprendizaje. Luján afirma que cuando se sabe provechar este recurso, no dista de la interacción presencial.

Okuyama (en Tubio, Luján, 2005) en su artículo *Distant Learning language via Synchronous Computer-Mediated Communication*, da a conocer ventajas y desventajas del proceso enseñanza-aprendizaje en línea. Una de las grandes ventajas de la enseñanza virtual según Bradley & Lomicka (2000, p. 362), es que los estudiantes se muestran menos inhibidos, con menos ansiedad social. Para Biesenbach-Lucas (2003), los estudiantes tienden a colaborar más en discusiones y resolviendo problemas juntos. Esta forma de enseñanza los prepara para la escritura y la interacción oral en tiempo real, según Kitade (2000, p.4-5). Los estudiantes desarrollan otras destrezas como la autonomía, disciplina y conocimientos tecnológicos para el buen manejo de las herramientas informáticas. Otra de las ventajas es la flexibilidad en tiempo y ubicación geográfica. Las desventajas se limitan a la parte tecnológica. Un gran problema sería que no hubiera conexión al momento de iniciar la clase, o peor aun, que se suspendiera la conexión una vez iniciada la clase.

2.1.15 Guía didáctica

La elaboración de una guía didáctica es el principal recurso del cual nos valemos para llevar a cabo el trabajo de campo y para ello nos hemos apoyado

en las propuestas de diferentes autores quienes refieren su definición, importancia y estructura. Para Benavídez (2006; en Sánchez, 2015, p. 5) la guía didáctica es un recurso indispensable en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que a través de ella se organizan de manera eficiente los contenidos para facilitar la transferencia de conocimientos. De acuerdo con Sánchez (p. 5) es una herramienta didáctica de planificación que evita las improvisaciones y da lugar a la puesta en práctica de diferentes estilos pedagógicos, lo cual promueve un proceso de enseñanza – aprendizaje más dinámico.

En el proceso para la elaboración de una guía didáctica, según el mismo autor (p. 6), se debe considerar su estructura interna, que se refiere a la selección de contenido. Estos contenidos estarían definidos, según Aguilar (2004; en Sánchez p. 7), por los objetivos que se persiguen. Así, la estructura externa de esta guía se compone de objetivos, temas, actividades y criterios de evaluación. En cambio, la estructura interna consiste en la disposición de los elementos que la forman: definición de objetivos, selección de contenidos, organización y secuencia de los contenidos, selección y secuencia de las actividades, organización y gestión del aula.

Las actividades propuestas en la guía didáctica están enfocadas a desarrollar variadas habilidades para llevar a los estudiantes de un nivel A2 a un nivel B1 de acuerdo al MCER, con énfasis en la comprensión lectora, expresión y comprensión oral y la CI. El MCER define los diferentes niveles de referencia de dominio de un idioma, y están divididos en 6 niveles: A1, A2, B1, B2, C1 Y C2. El nivel de español de las estudiantes participantes de este estudio corresponde al nivel A2, su propósito es alcanzar el nivel B2, El MCER establece determinados parámetros para estos niveles, en este caso nuestro interés es

describir el nivel que cursan las estudiantes. En la siguiente tabla se describe la escala global.

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado Incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe escribir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabla 1. Niveles comunes de referencia del MCER: escala global

2.1.16 Marco metodológico

2.1.16.1 Paradigma de la investigación

Dadas las características del presente trabajo, la presente investigación se realizó bajo el paradigma socio - crítico, ya que exigen del investigador "... una constante reflexión acción-reflexión acción..." según Ricoy (2006, Pg. 17). De acuerdo con Escudero (1987, en Ricoy, 2006) este paradigma se caracteriza por una visión holística y dialéctica de la realidad educativa, en la cual influyen condiciones económicas, ideológicas y culturales que influyen sobre esta. Otra característica según Escudero (1987) es la participación activa de todos los participantes quienes comparten responsabilidades. La investigación se genera y plantea en la práctica a partir de la contextualización de esta. Además, promueve el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados. De acuerdo a Freire (1980, en Racoy, 2006) todos los participantes colaboran para el descubrimiento de la verdades y su realidad.

2.1.16.2 Enfoque de la investigación

El enfoque cualitativo busca llegar al conocimiento desde dentro por medio del entendimiento de intenciones y el uso de la empatía. (Barrantes 2002). Es aquella en la que "el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos." (Sampieri 2006, p. 9). En este caso la investigadora se introduce en las experiencias de las voluntarias siendo esta la profesora y los participantes sus estudiantes. Por lo

tanto, en este trabajo de campo la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los participantes ocupan un lugar central en la investigación.

Por otra parte, fue muy importante mantener una doble perspectiva como lo señala Sampieri (2014). En primer lugar, se analizaron los aspectos explícitos conscientes y manifiestos que se daban en el trabajo de campo, los cuales consistían en las clases mismas de español como segunda lengua. En segundo lugar, se tomaron en cuenta aquellos aspectos implícitos, inconscientes y subyacentes con el fin de calibrar el desarrollo de la CI de las estudiantes (objetivo fundamental del presente trabajo), los cuales son aspectos que la investigadora analiza en el presente trabajo del cual no tienen mucha conciencia las estudiantes. Por ejemplo: la inconsciencia de las estudiantes de los errores gramaticales cometidos durante la clase y el análisis de su nivel de CI que hace la profesora ante sus intervenciones en la clase.

Otra característica de este trabajo es que el investigador, según Sampieri (2014), comprende a los participantes que son estudiados y desarrolla una empatía hacia ellos; “no solo registra hechos objetivos”. (p. 10), sino que desarrolla una relación de interdependencia entre el investigador y los participantes. En este caso la investigadora (la profesora) desarrolló una empatía con los investigados. Las estudiantes se mostraron receptivas a la profesora y fueron capaces de compartir experiencias e información personal durante el trabajo de campo. Asimismo, realizaron consultas y propuestas sobre temas de las canciones con mucha confianza. Considerando que el trabajo de campo eran las clases de ELE, en este trabajo había una relación de interdependencia.

2.1.16.3 Metodología

La metodología del trabajo investigativo fue definida a partir de los objetivos propuestos, por lo cual se aplicó el método inductivo, en el que se construyen teoremas desde situaciones específicas (Villabella, 2009). Se planteó que a partir de un grupo específico de 6 canciones el uso de la canción popular nicaragüense, de manera general, es un recurso adecuado como material auténtico para el desarrollo de la CI.

2.1.16.4 Tipo de investigación

Basándonos en la clasificación de los tipos de investigación que presenta Barrantes (2002), la presente investigación cumple con características que coinciden con diferentes tipos de investigación que se explican a continuación según su finalidad, alcance temporal, profundidad, carácter de medida, el marco en el que tiene lugar, la dimensión temporal y la orientación que asume.

2.1.16.4.1 La Investigación aplicada (pura)

Según su finalidad, la investigación aplicada es aquella orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación sin fin práctico específico e inmediato. Su objetivo es crear un cuerpo de conocimientos teóricos en algún campo de la ciencia.

2.1.16.4.2 Estudios transversales (sincrónicos)

Según su alcance temporal estudia aspectos de desarrollo de los sujetos en un momento dado. En este caso, el periodo de los meses de abril y mayo de 2019 en el que se impartieron las clases.

2.1.16.4.3 Exploratoria

Según profundidad u objetivo, es una investigación que se realiza para un primer conocimiento de una situación para luego realizar una más profunda, por eso se dice que tiene un carácter provisional. En esta investigación se exploró con una muestra pequeña de dos estudiantes si la canción popular nicaragüense era un recurso idóneo como material auténtico para el desarrollo de la CI en las clases de ELE.

2.1.16.4.4 Cualitativa

Según el carácter de la medida, es cualitativa, ya que estudia especialmente los significados de las acciones humanas y de la vida social. En este trabajo se analiza el significado de las acciones humanas descritas en las canciones que componen el corpus. Su interés se centra en el descubrimiento del conocimiento, en este caso el conocimiento de la C2.

2.1.16.4.5 De campo o sobre el terreno

Según el marco en que tiene lugar, esta investigación es de campo, caracterizándose por estudios que se realizan en ambientes naturales y que permiten con mayor libertad generalizar los resultados a situaciones afines. No

permiten un riguroso control como en el laboratorio. Aunque la investigación se realizó en un aula virtual, consideramos que se desarrolló en un ambiente natural puesto que las clases cumplían con todos los requisitos de una clase de ELE (objetivos, actividades iniciales, desarrollo, actividades finales y evaluación).

2.1.16.4.6 Descriptiva

Según la dimensión temporal, es descriptiva, la cual describe los fenómenos tal y como se dan en el momento de realizar la investigación. Los fenómenos presentados durante el trabajo de campo son descritos en un diario de la puesta en práctica de la guía didáctica.

2.1.16.4.7 Orientada a la explicación

Según la orientación que asume, la investigación es orientada a la explicación, la cual busca dar respuesta a problemas concretos para la toma de decisiones, ya sea para cambiar o mejorar la práctica (investigación-acción, investigación *in situ*). En la justificación se expone que el fin de esta investigación es dar respuesta a la carencia de material didáctico en el programa de ELE UNAN, León – Kulturstudier, Noruega que incluya música popular nicaragüense con la finalidad de promover el desarrollo de la CI.

2.1.16.5 Población

La población del programa de ELE Study Abroad de la Universidad de San Martín, Buenos Aires, Argentina era de 30 estudiantes entre las edades de 19 a 25 años. De ellos 5 de sexo masculino y 25 de sexo femenino. Todos originarios de países escandinavos, con un 80 % de noruegos.

2.1.16.6 Muestra

“La muestra en este tipo de investigación depende del fenómeno estudiado del contexto y de las necesidades” (Barrantes, 2002, pág. 15) Así, pues, la muestra seleccionada está conformada por las estudiantes de ELE B1, por ende con un nivel A2. Se decidió tomar una muestra de enfoque y se invitó a participar del trabajo investigativo de forma voluntaria a un grupo de 10 estudiantes de 25 que integraban el programa Study Abroad de la Universidad de San Martín, Buenos Aires, Argentina. Solamente dos estudiantes aceptaron participar, el resto del grupo adujo que ya tenían suficientes clases de español, aunque se les explicó que este curso estaba enfocado a la cultura latinoamericana. Dado el caso, nuestro muestreo es autoseleccionado (Battaglia, 2008b; en Sampieri p. 387).

De acuerdo con la clasificación de muestras que propone Sampieri (2016), las muestra de casos son aquellas “... en el que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización.” (P. 387). En nuestro trabajo, solo dos estudiantes pudieron participar del trabajo de campo, por ese motivo, nuestra muestra coincide con estas características, lo que más

importa es la calidad de la información, en este caso, la opinión de los estudiantes.

Criterios para la selección de estudiantes:

- Estudiantes de español como segunda lengua
- Estudiantes con un nivel A2 cursando nivel B1
- Participantes del programa de ELE Study Abroad – Kultustudier de la Universidad de San Martín, Buenos Aires, Argentina

2.1.16.7 Técnicas e instrumentos de investigación

Durante la investigación se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos de investigación con el fin de recopilar la información del resultado del trabajo investigativo en sus diferentes etapas.

Cuestionario exploratorio: Consta de una serie de preguntas escritas para ser resuelto sin intervención del investigador. La principal función de un cuestionario es obtener información adecuada que suministre los datos necesarios para cumplir con los objetivos de la investigación. Con las preguntas abiertas no se delimita de antemano la respuesta, así el número de categorías de estas puede ser muy variado y casi imposible predecir las contestaciones (Gómez 1998, en Barrantes 2002).

En la primera etapa de la investigación el cuestionario fue aplicado con el fin de conocer la interpretación de la cultura latinoamericana que tenían estas personas, quienes debían cumplir los siguientes requisitos:

- No ser hispanoparlantes maternos
- Haber visitado o vivido un tiempo en Latinoamérica
- Ser mayor de edad
- Haber estudiado español

En la etapa final de la investigación, se aplicó un cuestionario evaluativo y de preguntas abiertas a las estudiantes voluntarias con el fin de evaluar el grado de desarrollo de su CI (Ver anexo # 2)

Observación participante: A diferencia de la observación natural, estructurada y experimento de campo, en la observación participante se incrementa el grado en el que el investigador participa en la situación. El

observador es parte de la situación observada, lo que le permite tener acceso a información que se le escaparía a cualquier observador externo (Barantes 2002). En este caso la investigadora era parte de la situación observada, dado que era la profesora de las clases de español. (Ver anexo # 3)

Análisis de contenido: Es una técnica que puede aplicarse a cualquier forma de comunicación como programas de televisión, periódicos, discursos, poemas, canciones, entre otros que sirven para estudiar personalidades, evaluar escritos, conocer actitudes de grupos, compenetrarse con los valores de una cultura, etc. El análisis de contenido se realiza a través de la codificación definiendo el universo (la obra completa), unidades (segmentos del contenido como palabra, tema, ítem, personaje, etc.) y categorías (de tópico, de dirección, de valores, de receptores y físicos). (Barrantes 2000).

A través del análisis de contenido fue posible seleccionar las canciones nicaragüenses de contenido cultural que componen el corpus y que se ajustan a los temas sugeridos en el PCIC en sus capítulos 9 Nociones específicas, 10 Referentes culturales, y 11 Saberes y comportamientos socioculturales. Además se definieron estrategias didácticas como el diseño de una guía didáctica y estrategias usadas en el uso de la canción en ELE. Asimismo, se determinó el desarrollo de la CI de las estudiantes analizando el diario de trabajo de campo.

2.1.16.8 Diseño

El diseño del presente trabajo es investigación-acción “Su precepto básico es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene” (Sampieri 2014, p. 496). Uno de los objetivos específicos del presente trabajo es calibrar el desarrollo de la CI teniendo como material auténtico el uso de

canciones populares nicaragüenses en las clases de ELE. De manera que durante el trabajo de campo y las clases de ELE se indaga el nivel del desarrollo de la CI de las estudiantes, al mismo tiempo que las clases tienen como fin el desarrollo de esta competencia.

La investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación (Sandín, 2003; en Sampieri p. 496). En este caso, la CI tiene como fin el cambio social, ya que pretende desarrollar ciudadanos interculturales, personas que conozcan, respeten y sean capaces de interactuar con diferentes culturas y no solo la propia sobre todo hoy en día en el que los países ya no somos islas, somos una sola comunidad con nuestras características culturales propias. .

2.1.16.9 Recolección de la información

Respecto a la recolección de datos, de acuerdo a Barrantes (2002), esta puede realizarse de diferentes formas, en este caso se utilizaron la entrevista, la observación participante y el video. Respecto a la técnica de análisis de estos datos en este enfoque se utilizó la reflexión personal basada en las bases teóricas del desarrollo de la CI.

Respecto a la recolección de información, hay diferentes tipos de datos que se recolectan en una investigación. De acuerdo a Lichtman y Morse (2013 y 2012 en Sampieri, 2006), estos son: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes. Aunque en esta investigación se pretendía recolectar información verbal y conductas observables, solamente se registró la información verbal, dado que el trabajo de campo se desarrolló en línea y no de

forma presencial. La opinión de los estudiantes sobre el contenido de las canciones es la información más relevante, porque a través de ellas se evaluó la CI. El trabajo de campo se registró a través de la técnica de video grabando las clases en la plataforma Zoom, en un ambiente muy natural en los encuentros cotidianos de las clases de ELE. Además, se utilizó la herramienta digital Genially con el fin de presentar de manera atractiva, motivadora y novedosa los contenidos de las clases.

2.1.16.10 Análisis de la información

Considerando que la CI se evalúa a partir de la opinión de los estudiantes de acuerdo con esta clasificación seleccionamos la unidad de significados, descrita como “los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y se describen e interpretan.” (Chen, 2015, Pg. 398). Así pues, se analizaron e interpretaron las opiniones de las estudiantes durante el trabajo de campo a través de las cuales pudimos valorar los referentes relacionados al desarrollo de su competencia lingüística., pero nos enfocamos en analizar los que reflejaran valores característicos de la CI. Cabe señalar que estos son subjetivos, dado que depende de los valores presentes en la cultura del investigador. Sin embargo, definimos algunos referentes, los cuales son valores básicos como el respeto, la apertura y la empatía hacia una nueva cultura.

3. Capítulo 3: Resultados

3.1 Cuestionario

Con el fin de obtener una perspectiva de los aspectos culturales latinoamericanos sobresalientes para los estudiantes de un programa de inmersión de ELE, seleccionamos a individuos que cumplieran ciertos requisitos: en primer lugar, personas cuya lengua materna no fuera el español, en segundo lugar que no hubieran crecido en Latinoamérica y en tercer lugar que hubieran vivido o visitado por algún tiempo un país latinoamericano. No se tuvo en cuenta la edad, ni la nacionalidad de los participantes. Dos de las personas que respondieron este cuestionario fueron estudiantes voluntarias que participaron en el trabajo de campo. El cuestionario consta de cinco preguntas abiertas de las cuales las dos primeras son muy generales y no se mencionan diferencias culturales, aunque se espera que las mencionen. Las siguientes tres preguntas son más específicas y se desea la identificación de elementos culturales.

La pregunta # 1 (¿Cuál fue tu primera impresión cuando visitaste Latinoamérica por primera vez?) va enfocada a descubrir los aspectos culturales que a primera vista identificó el participante, si experimentó o no malentendidos culturales o choques culturales; con la pregunta # 2 (Si has visitado más de un país latinoamericano, ¿cuál te gustó más y por qué?, ¿cuál te gustó menos y por qué?), se busca detallar aspectos culturales que son más comprensibles o aceptados por los participantes en los diferentes países latinoamericanos; la pregunta # 3 (¿Pudiste identificar diferencias culturales entre tu país y los de Latinoamérica?, ¿Cuáles?), pretende descubrir si el participante puede saber si en los diferentes países latinoamericanos se repiten patrones culturales; la pregunta # 4 (¿Qué te ha gustado más de la cultura latinoamericana?, ¿Qué te ha gustado menos?), pretende identificar patrones culturales que son menos

comprensibles, menos aceptados o causantes de malos entendidos culturales o choques culturales; la pregunta # 5 (¿Has encontrado semejanzas entre las culturas de los diferentes países latinoamericanos?, ¿cuáles?), persigue identificar las diferencias culturales entre los países latinoamericanos. (Ver en anexo los cuestionarios respondidos)

Nacionalidad	Edad	Género
Estadounidense	50	M
Noruega	40	M
Noruega	38	F
Noruega	35	F
Noruega	20	F

Tabla 2. Información general de las personas que respondieron el cuestionario

Debido a las circunstancias políticas que vivía el país durante la realización de este trabajo investigativo, el cuestionario solo se pudo aplicar a cinco personas de las 15 propuestas, sin embargo, los temas mencionados en las respuestas coinciden en un 90 % en relación con la apreciación de los estudiantes de diversas nacionalidades que la autora ha tenido durante sus más de 12 años de experiencia como profesora de ELE. Por tal motivo se han considerado válidos para ser tomados en cuenta en el presente trabajo.

3.2 Corpus

Para la elaboración del corpus de canciones populares nicaragüenses se tomaron en cuenta tres aspectos: lingüístico, cultural y musical. Para los aspectos lingüístico y cultural se tomó como referencia el PCIC. En primer lugar, en el aspecto lingüístico tomamos en cuenta la sección Gramática. Inventario, de manera que las canciones seleccionadas tuvieran los temas gramaticales sugeridos en esa sección. También se consideraron contenidos gramaticales

correspondientes a niveles inferiores al nivel B1, debido a que son contenidos cuyo dominio se logra hasta en un nivel C1-C2. Por ejemplo, los verbos Ser, Estar y Haber. Considerando que los aspectos gramaticales pasan a segundo plano en el presente trabajo investigativo y el contenido de la sección de Gramática del PCIC es muy extenso, no se incluye en este trabajo.

Respecto al léxico, se seleccionaron canciones cuyo léxico no fuera muy coloquial con el fin de facilitar su comprensión. Las estructuras gramaticales de las canciones tienen un nivel de dificultad que corresponde a los niveles A2 y B1 según el MCER. Otro aspecto muy importante a considerar fue que Nicaragua es un país voseante, por lo que se incluyeron canciones donde esta característica se destaca.

En segundo lugar, para el aspecto cultural, se tomaron en cuenta los temas que se repetían en las respuestas del cuestionario. Estos elementos se cotejaron con los contenidos culturales propuestos en el PCIC, en su capítulo Referentes culturales, de manera específica Música popular y tradicional PCC (2000, p. 390). También, se consideraron los capítulos de Saberes y comportamientos socioculturales, específicamente: Relaciones interpersonales, relaciones entre clases sociales, relaciones sentimentales (p. 433); Identidad colectiva y estilo de vida: “Configuración de la identidad colectiva: Elementos que ayudan a formar la identidad colectiva, lengua, costumbres colectivas, pasado histórico común” (p. 438); Espiritualidad y religión (p. 441) y Tradición y cambio social (p. 440).

4.1. Relaciones familiares
[v. Nociones específicas 3.1.8.]

B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ matrimonio ~ homosexual/heterosexual, pareja de hecho ▪ madre soltera, niño adoptado ▪ adoptar un niño, educar a un hijo ▪ convivir con/vivir con ~ la pareja/el novio ▪ llevar [número cardinal] años ~ (viviendo/conviviendo) ~ juntos/en pareja ▪ obedecer/desobedecer ~ a los padres ▪ discutir ~ con los padres/con los hermanos/con los hijos ▪ crecer ~ feliz/fuerte/sano 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cónyuge, cuñado, suegro, yerno, nuera ▪ bisabuelo, tatarabuelo ▪ mellizos, trillizos ▪ madre de alquiler, niño probeta ▪ familiar ~ cercano/lejano ▪ familia ~ numerosa/adoptiva ▪ padre/hijo adoptivo, niño huérfano ▪ maternidad, paternidad ▪ ser de familia ~ humilde/trabajadora/rica ▪ crecer/aumentar ~ la familia ▪ reñir, pelearse ▪ estar en familia, ser como de la familia ▪ educar(se), crecer ▪ quedarse huérfano, perder ~ a un hijo/a un hermano/a los padres ▪ heredar, hacer testamento

4.2. Relaciones sociales
[v. Saberes y comportamientos socioculturales 2.]

B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ colega, amigo de la ~ infancia/universidad ▪ buen/gran ~ amigo ▪ tener ~ novio/pareja/una aventura/una relación ▪ tener una relación ~ de amistad/de amor/de trabajo ▪ empezar/acabar/terminar ~ una relación ▪ salir/romper ~ con alguien ▪ caer(se) ~ bien/mal ▪ llevarse ~ bien/mal ▪ dar ~ la mano/un abrazo/un beso ▪ abrazarse, besarse ▪ ligar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ amigo ~ íntimo/de toda la vida ▪ antiguo/viejo/íntimo ~ amigo ▪ miembro, invitado, enemigo ▪ relación ~ amorosa/amistosa/laboral/ personal/profesional/sentimental ▪ reunión ~ de vecinos/de socios/de antiguos alumnos ▪ tener ~ un lío/un romance/un amante/un lígüe ▪ conocer(se) ~ de vista/bien/por casualidad ▪ relacionarse/tratar ~ con alguien, hacer amigos ▪ mantener/romper ~ una relación ▪ saludar/despedirse ~ calurosamente/afectuosamente ▪ felicitar ~ cordialmente/sinceramente ▪ hacer una visita, ir de visita ▪ darse dos besos ▪ estar prometido ▪ seducir

4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos
[v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.5., Nociones específicas 3.1.8.]

B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ fiesta ~ típica/popular/tradicional/de disfraces ▪ comida de ~ Navidad/familia/negocios ▪ fiesta/reunión ~ (in)formal ▪ despedida de soltero, boda ▪ cumplir años ▪ hacer/dar/invitar a ~ una despedida de soltero/una fiesta de fin de curso ▪ irse/estar ~ de viaje de novios/de luna de miel ▪ felicitar ▪ hacer un regalo ▪ envolver/abrir ~ un regalo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nacimiento, bautizo, (primera) comunión, santo, aniversario, bodas ~ de oro/de plata ▪ ceremonia, banquete ▪ marcha/tarta/suite ~ nupcial ▪ fiesta ~ nacional/local/religiosa/oficial ▪ celebración ▪ acto ~ oficial/religioso/solemne/académico ▪ ceremonia/acto ~ sencillo/(in)formal ▪ organizar/celebrar/cancelar/asistir a ~ un cóctel/ una celebración/una fiesta de disfraces/un funeral ▪ conmemorar ~ un aniversario/una fecha ▪ ser el centro de la fiesta ▪ dar un discurso, decir unas palabras ▪ brindar, hacer un brindis ▪ (des)envolver/(des)empaquetar ~ un regalo

4.4. Actitudes y formas de comportarse [v. Nociones específicas 2.]	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ actitud ~ agradable/positiva/extraña ▪ portarse ~ bien/mal ▪ tratar ~ bien/mal ~ a alguien ▪ tener ~ una buena/una mala ~ actitud 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conducta/comportamiento ~ prudente/discriminatorio ▪ habilidad, cuidado, imprudencia ▪ hablar ~ bien/mal ~ de alguien ▪ mostrar/tener ~ una actitud/un comportamiento ~ adecuado/injusto ▪ comportarse ~ bien/mal/fatal ▪ dar/mostrar ~ apoyo/amistad/cariño/comprensión ▪ mostrar/sentir/tener ~ confianza/respeto

En el siguiente cuadro se especifican los elementos culturales que se reflejan en las respuestas del cuestionario y su presencia en los diferentes capítulos del PCIC.

Respuestas	Capítulo PCIC	Tema específico PCIC
<ul style="list-style-type: none"> • “...Cultura tranquila • “Gente cariñosa” • “Importancia de familia” • “...las tradiciones importan mucho ...” 	Referentes culturales	Música popular y tradicional (2000, p. 390)
<ul style="list-style-type: none"> • “... gente humilde, tranquila, muy amable...” • “...machismo...” • “... espontaneidad, la flexibilidad, la solidaridad...” 	Saberes y comportamientos socioculturales	Relaciones interpersonales, relaciones entre clases sociales, relaciones sentimentales (p. 433)
<ul style="list-style-type: none"> • “...humilde, tranquila, muy amable...” • “...Cultura tranquila...” • “...En Quito no hacen bromas vulgares (que yo escuche por lo menos), como lo hacen en Nicaragua ...” • “...orgullosos de su país y cultura, y su versión” del español...” 	Identidad colectiva y estilo de vida	La identidad colectiva, lengua, costumbres colectivas, pasado histórico común (p. 438)

<ul style="list-style-type: none"> • “... en LA hablan el mismo idioma crea una sensación de unidad...” 		
<ul style="list-style-type: none"> • “...las tradiciones importan mucho...” • “...celebran con bailes, piñatas, música son culturas calurosas...” • “...Celebran a sus fiestas nacionales y religiosas con autenticidad...” 		Espiritualidad y religión (p. 441)
<ul style="list-style-type: none"> • “...lucha por un futuro mejor ...” • “...diferencias entre pobres y ricos...” 		Tradicón y cambio social (p. 440).

Tabla 3: Relación entre los resultados del cuestionario y los temas culturales del PCIC.

En tercer lugar, desde el punto de vista musical, se asumió el criterio de Barzuna (1997) sobre música popular. Este autor considera que los géneros de música urbana-rural, folklórica-tradicional y nueva canción componen la música popular de manera que son diferentes géneros los incluidos en el corpus.

Otro criterio tomado en cuenta fueron los ritmos de las canciones. Se pretendía incluir ritmos tradicionales como el son nica, son de toros, la mazurca, ritmos no muy tradicionales y modernos como el ska, trova y ritmo andino. Otro criterio considerado fue la popularidad de las canciones medida por el número de reproducciones en la plataforma Youtube considerando si su contenido era de interés nacional, regional o coyuntural. El período de composición de las canciones es de los últimos 48 años (1970 – 2018). El corpus comprende los siguientes componentes: el título de las canciones, el tema cultural que contiene

cada canción y los temas propuestos en el PCIC en su sección Saberes y comportamientos socioculturales tomados.

Tomamos en cuenta que Guillén Díaz (2004; en Santamaría, 2010, p. 49), asegura que el tratamiento de los contenidos culturales requiere que el alumno de ELE tenga acceso a contenidos culturales mediante un corpus de materiales y documentos sociales del mundo hispánico suficientemente rico. A nuestro criterio, el presente corpus cumple con esas características:

Canción	Contenido cultural	Saberes y comportamientos socioculturales (PCC)
“Mujer de miel”	El machismo	Relaciones sentimentales
“¡Que viva Santiaguito!”	Mestizaje, religiosidad, tradición	Espiritualidad y religión/Tradición y cambio social/ Platos (tradicionales)
“Casa abierta”	Amistad y hospitalidad	Relaciones de amistad
“La quebradita”	Relación sentimental, naturaleza y lucha social	Relaciones entre clases sociales/Relaciones sentimentales
“Despertó un volcán”	Naturaleza y lucha social	Pasado histórico común/Cambio social
“Soy latino”	Identidad latinoamericana	Identidad colectiva

Tabla 4. Corpus de canciones

3.3 Guía didáctica

La guía didáctica se elaboró tomando en cuenta la propuesta de Sánchez (2015, p. 6), la cual contiene los siguientes elementos: definición de objetivos, selección de contenidos, organización y secuencia de los contenidos, selección y secuencia de las actividades, organización y gestión del aula. La metodología usada en la puesta en práctica de la guía didáctica es el método comunicativo, con el cual el estudiante ocupa un lugar relevante y el profesor es un facilitador. A través de esta metodología, se desarrollan, en primer lugar, la comprensión lectora, ya que las estudiantes leer la canción y descifran su contenido.

En segundo lugar, se desarrolla la expresión oral, dado que las estudiantes comentan el contenido de las canciones de forma oral. En tercer lugar, la competencia lingüística es desarrollada a través del uso de la gramática presente en las canciones, así como su léxico durante las conversaciones en la clase. Por otra parte, la destreza mixta, se desarrolla al momento de utilizar las canciones como herramienta con el fin de desarrollar la competencia intercultural, eje central de nuestro trabajo. En las actividades de la guía didáctica se orienta a las estudiantes escuchar y leer simultáneamente la canción. En esta actividad, según Cortés Moreno (2010) estaríamos desarrollando una destreza mixta: escuchar y leer.

Luego de haber analizado la canción desde el punto de vista gramatical y de contenido, invitamos a los estudiantes a cantarla. En este momento, las estudiantes también desarrollan la destreza mixta de leer y pronunciar correctamente las palabras del texto de la canción. Las actividades propuestas en la guía didáctica cumplen un patrón. Durante la clase se lee la canción, se

hacen ejercicios de comprensión lectora y vocabulario, además identificar estructuras gramaticales. Una vez que las estudiantes tienen claro el contenido de la canción, pasamos a la etapa de identificación de los aspectos culturales presentes en la canción a través de diálogos o discusiones. Se recurre a la comparación-contraste de su cultura con la C2 con la finalidad de propiciar la toma de conciencia de ambas culturas. Esta es una de las metodologías propuestas para el desarrollo de la CI.

Guía didáctica

Objetivo general: Aportar al desarrollo de la CI teniendo como material auténtico canciones populares nicaragüenses.

Objetivos específicos:

Identificar aspectos culturales de la cultura latinoamericana a partir de la cultura nicaragüense (historia, valores, antivalores, ritmos y temáticas) presentes en las canciones populares del corpus.

Canción	Contenido cultural	Recursos tecnológicos	Materiales	Tiempo
"Mujer de miel"	Valores y antivalores de la sociedad nicaragüense. Baile tradicional La Gigantona y el Pepe Cabezón	Computadora, audífonos, plataforma Zoom, <i>software</i> Genially	Video clip, letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento.	50 minutos
"¡Que viva Santiaguito!"	Mestizaje y religiosidad Fiesta patronal	Computadora, audífonos, plataforma Zoom, <i>software</i> Genially	Video clip, letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento.	50 minutos

“Casa abierta”	Hospitalidad, amistad, familia, igualdad y solidaridad.	Computadora, audífonos, plataforma Zoom, <i>software</i> Genially	Letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento.	50 minutos
“La quebradita” y “Despertó un volcán”	Naturaleza y lucha social	Computadora, audífonos, plataforma Zoom, <i>software</i> Genially	Letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento.	50 minutos
“Soy latino”	Sentimiento latinoamericanista	Computadora, audífonos, plataforma Zoom, <i>software</i> Genially	Imagen representativa de la cultura latinoamericana, letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento.	50 minutos

Tabla 5. Consolidado de la guía didáctica

“MUJER DE MIEL”

Tiempo: 50 minutos

Materiales: Video clip, letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento

Recursos tecnológicos: Computadora, audífonos, plataforma Zoom

Contenido cultural: Valores y antivalores de la sociedad nicaragüense.

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
<p>Identificar vocabulario popular/vulgar presente en la canción, valores y antivalores de la sociedad que se presentan en la canción y en el video clip.</p>	<p>Vocabulario popular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hijueputa • coqueta • dispuesta • comemierda • zorra • agüevada • me cuadra • polvo 	<p>0. La profesora pregunta si el material enviado estaba claro. Si hay preguntas, la profesora las responde.</p> <p>1. Leemos nuevamente la canción y las estudiantes descubren a través de la inferencia y estrategias pragmáticas el significado de las palabras nuevas. Se proporciona la lista del vocabulario popular utilizado en la canción a las estudiantes. Se comprueba que las estudiantes comprenden el vocabulario popular. La profesora explica que en Latinoamérica es un vocabulario muy popular, nada formal. También se explica que hay países donde se utiliza más este vocabulario que en otros.</p>	<p>Al finalizar esta clase, las estudiantes serán capaces de referirse al concepto de machismo y compararlo con su realidad.</p> <p>Las estudiantes deben saber comportarse ante una situación de machismo violento que ocurra en la C2.</p> <p>Las estudiantes deben identificar el registro de la canción y</p>

<p>1. Reconocer el adverbio TAN y usarlo correctamente</p> <p>2. Responder de forma oral las preguntas que realiza la profesora</p> <p>3. Interpretar el mensaje de una canción</p> <p>4. Describir a los personajes de una historia</p> <p>5. Identificar el registro usado en la canción y en qué contextos se</p>	<p>1. Gramática: adverbio intensificador TAN</p> <p>2. Expresión oral</p> <p>3. Interpretación de la canción</p> <p>4. Descripción de una persona</p> <p>5. Registro</p>	<p>2. Se presenta la letra de la canción y se presenta el tema gramatical. Los estudiantes deben identificar qué categoría gramatical sucede al adverbio TAN. Luego se les presentan las reglas gramaticales de uso del adverbio y se explica su uso. Las estudiantes crean sus propias oraciones utilizando el adverbio en estudio</p> <p>3. Se presentan preguntas con el fin de que las estudiantes opinen sobre el contenido literal de la canción.</p> <p>4. Realizamos preguntas en las que las estudiantes interpretan el mensaje de la canción según su apreciación.</p> <p>5. A partir de los personajes presentes en la historia de la canción, las estudiantes describirán el carácter de cada uno de ellos utilizando adjetivos calificativos. Identificar las cosas positivas y negativas que caracterizan a los personajes: solidaridad, machismo, amor, engaño.</p> <p>6. Las estudiantes leen la canción y se les pide que identifiquen si la manera en que se dirige el muchacho a la muchacha es formal, informal u ofensivo. Se pregunta a</p>	<p>deben saber en qué situaciones usarlo.</p>
--	--	---	---

<p>puede usar ese registro.</p> <p>6. Identificar los valores y antivalores existentes en las sociedades latinoamericanas.</p> <p>7. Contrastar valores y antivalores de la cultura meta con la cultura materna.</p> <p>8. Saber manejarse en la C2 ante algún acontecimiento.</p> <p>9. Reconocer una tradición cultural. Función histórica y social de una tradición cultural.</p>	<p>6. Identificación de valores y antivalores</p> <p>7. Comparar</p> <p>8. Realidad cultural</p> <p>9. La Gigantona y el Pepe Cabezón</p>	<p>las estudiantes en qué situaciones se usa el vocabulario popular o vulgar en su cultura.</p> <p>7. Se pregunta a las estudiantes si en el país de la C2 han sido testigos de prácticas machistas.</p> <p>8. Se contrasta con el machismo en su cultura a través de preguntas: ¿Hay machismo en su cultura? ¿En qué ámbitos sociales se presenta? ¿Se manifiesta de la misma manera que en la canción?</p> <p>9. Se sitúa a las estudiantes en circunstancias hipotéticas preguntando qué harían ante una situación de machismo en la C2.</p> <p>10. Se muestra nuevamente el video. Las estudiantes relacionan el video con la canción: relacionan a los personajes del video (La Gigantona y el Pepe cabezón) con la canción. Relacionan el video con la historia de América Latina (Diferencia de clases sociales en la época colonial, etc.).</p> <p>La profesora pregunta si hay marcada diferencia de clases sociales en Argentina y en su país.</p>	
--	---	--	--

<p>10. Elaborar un resumen</p>		<p>11. La profesora invita a las estudiantes a hacer un resumen de la historia de la canción y del mensaje que deja la canción y el video.</p>	
--------------------------------	--	--	--

¡QUÉ VIVA SANTIAGUITO!

Tiempo: 50 minutos

Materiales: Video clip, letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento

Recursos tecnológicos: Computadora, audífonos, plataforma Zoom

Contenido cultural: Mestizaje y religiosidad

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
<p>1. Identificar aspectos culturales y religiosos de una fiesta patronal en el video.</p> <p>2. Analizar la musicalidad de la canción.</p> <p>3. Reconocer el variado vocabulario que se usa en diferentes países de Latinoamérica.</p>	<p>1. Comprensión y expresión oral.</p> <p>2. Música nicaragüense.</p> <p>3. Vocabulario: patrono, montador de toro, sorteador de toro, barrera de toros, molote/molote vela, chicha, nacatamal/tamal maíz/choclo, chicheros/banda musical</p>	<p>1. Se conversa sobre lo que es una fiesta patronal y se pregunta a las estudiantes si han participado de alguna fiesta patronal. Se presenta el video de la fiesta religiosa y las estudiantes observan e identifican los aspectos culturales (montadera de toros y otros) y religiosos (procesión: músicos, santo, feligreses, etc.) que ven en el video. Las estudiantes se expresan haciendo uso de la gramática y vocabulario estudiados la clase anterior.</p> <p>2. Se les pregunta acerca del tipo de música y actividades que se ven el video.</p> <p>3. A través de imágenes se les presenta el vocabulario. Se les pregunta si se usa la misma palabra para nombrar las mismas cosas en el país donde están tomando el curso de español, Argentina. Luego se les solicita elaborar oraciones utilizando el nuevo vocabulario.</p>	<p>Las estudiantes serán capaces de identificar elementos culturales españoles en las fiestas patronales.</p> <p>Las estudiantes podrán identificar el mestizaje en otras culturas, incluso en la suya.</p> <p>Las estudiantes serán capaces de identificar el uso de los vítores en América Latina y la C1.</p>

<p>4. Conocer los elementos del mestizaje presentes en el video.</p> <p>5. Comparar en la cultura meta y la cultura nativa los eventos en los que se da la acción de vitorear.</p> <p>6. Formar diminutivos a partir del reconocimiento de la regla gramatical para su formación.</p> <p>7. Comprender un texto oral</p> <p>8. Expresar el contenido de un texto oral.</p> <p>9. Hacer preguntas de forma oral</p>	<p>4. Comprensión y expresión oral</p> <p>5. Gramática: Vitorear, interjección, uso del subjuntivo.</p> <p>6. Gramática: diminutivos</p> <p>7. Comprensión lectora y oral</p> <p>8. Expresión oral</p> <p>9. Expresión oral</p>	<p>4. Las estudiantes escuchan la explicación que da la maestra sobre los elementos del mestizaje (consumo de alcohol, música festiva, montadera de toros, religión católica) presentes en las celebraciones patronales. Luego responden a preguntas relacionadas al tema.</p> <p>5. Se explica que la expresión ¡Qué viva Santiaguito! es una interjección para vitorear. Se les explica en qué contextos se usa en Latinoamérica. Las estudiantes explican en qué ocasiones vitorean en su cultura.</p> <p>6. Se les presentan las reglas gramaticales para formar diminutivos en español. Luego una de las estudiantes toma un sustantivo de la canción en estudio y la otra estudiante forma su diminutivo. Las estudiantes cambian de turno.</p> <p>7. Las estudiantes escuchan y leen la letra de la canción.</p> <p>8. Las estudiantes comentan y responden las preguntas sobre el contenido de la canción.</p> <p>9. La profesora da solo parte de la información de la tradición, de manera que las estudiantes realicen preguntas.</p>	
--	---	--	--

<p>10. Relacionar las celebraciones religiosas de la cultura meta y la cultura materna</p>	<p>10. Comparar</p>	<p>10. Se les pregunta a las estudiantes si en su país también hay celebraciones religiosas y cómo se celebran. Cada una de las estudiantes selecciona una celebración, prepara una pequeña exposición de 2 minutos y expone sobre ella. A continuación, hacen la comparación de aspectos similares y diferentes de las celebraciones de su país y la de Santiaguito.</p>	
--	---------------------	---	--

“CASA ABIERTA”

Tiempo: 50 minutos

Materiales: Video clip, letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento

Recursos tecnológicos: Computadora, audífonos, plataforma Zoom

Contenido cultural: Hospitalidad, amistad, familia, igualdad y solidaridad.

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
<p>Desarrollar la destreza del uso de los verbos SER, ESTAR y HABER</p> <p>Identificar en la cultura latina y la noruega las características de cada una de ellas desde el punto de vista social.</p>	<p>1. Lectura comprensiva</p> <p>2. Uso de los verbos SER, ESTAR Y HABER</p> <p>3. Comparación</p> <p>4. Frase hecha</p>	<p>1. A manera de introducción se les comenta la relación que tiene la cantante Katia Cardenal con Noruega.</p> <p>2. Las estudiantes leen y escuchan la canción con el fin de identificar el uso de los verbos SER, ESTAR Y HABER. La profesora consolida el uso de los verbos mostrando las reglas gramaticales del uso de cada uno de los verbos.</p> <p>3. Las estudiantes usan los verbos SER, ESTAR, HABER para describir y comparar a la familia de la canción con familias latinoamericanas que hayan conocido. La profesora formula preguntas que ayudan a realizar la comparación entre las familias latinas y las familias de la cultura de las estudiantes.</p> <p>4. Se les pregunta a las estudiantes si comprenden la expresión “Qué más me da el color, la raza”. Una vez</p>	<p>Las estudiantes serán capaces de reconocer valores sociales que caracterizan a las familias latinoamericanas.</p> <p>Las estudiantes serán capaces de realizar descripciones utilizando los verbos SER, ESTAR y HABER.</p>

	<p>5. Lectura interpretativa</p>	<p>aclarado el significado de la expresión, las estudiantes elaboran sus propias oraciones utilizando la frase. Además buscan una expresión equivalente, por ejemplo, “no me importa,</p> <p>5. Para concluir las estudiantes analizan y comentan sobre el contenido de la canción para descubrir el mensaje de esta.</p>	
--	----------------------------------	---	--

“LA QUEBRADITA” Y “Despertó un volcán”

Tiempo: 50 minutos

Materiales: Video clip, letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento

Recursos tecnológicos: Computadora, audífonos, plataforma Zoom

Contenido cultural: Naturaleza y lucha social

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
<p>Exponer de forma oral el contenido de una canción.</p> <p>Identificar el uso de CUANDO seguido de Subjuntivo para expresar el tiempo futuro.</p> <p>Hacer uso de la estructura CUANDO + Subjuntivo para expresar futuro</p> <p>Realizar una lectura inferencial del contenido</p>	<p>1. Expresión oral. Pequeña exposición de una canción.</p> <p>2. CUANDO + Subjuntivo para expresar futuro.</p> <p>3. CUANDO + Subjuntivo para expresar futuro.</p> <p>4. Análisis del contenido de una canción.</p>	<p>1. La profesora pide a las estudiantes que hagan una pequeña exposición del contenido de la canción asignada a cada una, previa revisión de vocabulario desconocido.</p> <p>2. Las estudiantes identifican el uso de diminutivos en la canción. Analizar la frase “[...] el día que triunfe la revolución” de la canción “<i>La quebradita</i>”. Justificar el uso del subjuntivo en la expresión. Sustituir “el día que” por una palabra (cuando). Analizar y estudiar el uso de CUANDO a futuro seguido de SUBJUNTIVO. Ver las reglas gramaticales.</p> <p>3. Las estudiantes hacen oraciones con la gramática estudiada tomando en cuenta la temática de la clase.</p> <p>4. Las estudiantes comparan las canciones en contenido (político, romántico y de naturaleza), tiempo en que las fueron escritas las canciones y musicalidad (ritmos de cada canción).</p>	<p>Las estudiantes serán capaces de identificar elementos políticos e históricos en canciones populares.</p> <p>Las estudiantes serán capaces de comparar canciones de diferentes épocas desde el punto de vista de contenido y musical.</p> <p>Las estudiantes serán capaces de utilizar la palabra TANTO como adjetivo.</p>

<p>de dos canciones para poder compararlas.</p> <p>Analizar el uso de TANTO como adjetivo y hacer uso de él.</p>	<p>5. Adjetivo TANTO</p>	<p>Cotejar las canciones nicaragüenses con canciones de su país en tiempo, contenido y musicalidad.</p> <p>Gramática</p> <p>5. Analizar el uso de TANTO en la canción <i>Despertó "Despertó un volcán"</i>. Las estudiantes deben identificar que la palabra que sigue a TANTO es un sustantivo, así que TANTO es un adjetivo intensificador. La profesora explicará que TANTO también puede ser adverbio y pronombre.</p> <p>Las estudiantes realizarán una breve exposición de 2 minutos sobre posibles escenarios políticos en Latinoamérica utilizando CUANDO + SUBJUNTIVO y el intensificador TANTO.</p>	
--	------------------------------	---	--

“SOY LATINO”

Tiempo: 50 minutos

Materiales: Video clip, letra de la canción, códigos, significado de palabras claves, preguntas de conocimiento y razonamiento

Recursos tecnológicos: Computadora, audífonos, plataforma Zoom

Contenido cultural: Sentimiento latinoamericanista

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
<p>Identificar los principales rasgos de la cultura latinoamericana</p> <p>Utilizar en oraciones cortas adjetivos que describen a las personas latinas.</p> <p>Identificar una pintura como fuente para</p>	<p>1. Comprensión y expresión oral.</p> <p>2. Descripción</p> <p>3. Comparación</p> <p>4. Análisis de una pintura</p>	<p>1. Las estudiantes escuchan y leen la canción.</p> <p>La profesora hace preguntas de comprensión lectora a nivel literal a las estudiantes.</p> <p>2. Las estudiantes describen al latino a partir de las costumbres latinas mencionadas en la canción. Con ayuda de la profesora, descubren características, así como la historia latinoamericana.</p> <p>3. Las estudiantes harán comparación de los componentes de la canción con su experiencia en los países latinoamericanos.</p> <p>Las estudiantes harán una comparación entre el sentimiento latinoamericano y europeo.</p> <p>Las estudiantes practicarán los gentilicios mencionando la nacionalidad de diferentes países latinoamericanos y europeos.</p> <p>4. Se muestra una pintura que representa la latinoamericanidad. Se invita a las estudiantes a hacer una relación entre la pintura y la canción. Ellas deben identificar</p>	<p>Las estudiantes serán capaces de identificar, comprender diferentes aspectos culturales latinoamericanos.</p> <p>Las estudiantes serán capaces de reconocer aspectos culturales latinoamericanos y manejarse en esa cultura.</p>

<p>comprender la identidad latinoamericana</p> <p>Reconocer el rol que juega en la sociedad la mujer latina y noruega.</p> <p>Conocer y utilizar correctamente una expresión.</p>	<p>5. Relacionar dos obras artísticas: una pintura y una canción</p> <p>6. Frase hecha</p>	<p>los elementos culturales presentes en la canción que también están en la pintura. También identificarán los que no están en la canción y están en la pintura.</p> <p>5. Se analiza el párrafo de la canción donde se menciona a la mujer latina, también se identificará a la mujer en la pintura. A partir de su experiencia, las estudiantes identificarán cómo es la mujer latina, el rol que juega en la sociedad. Luego harán la comparación entre la mujer latina y la mujer noruega.</p> <p>6. Solicitar a las estudiantes identificar el verbo de deseo en la canción. Una vez identificado el verbo QUERER identificar la forma del verbo que le sucede. Las estudiantes identifican la forma del infinitivo seguida del verbo QUERER. Luego las estudiantes describen cuáles son los deseos que menciona el autor en la canción usando el verbo QUERER.</p>	
---	--	--	--

3.4 Trabajo de campo

La guía didáctica se puso en práctica en línea a través de la plataforma Zoom en seis encuentros.



Impresión de pantalla de la clase # 1, "Mujer de miel".

No hubo un horario regular dado que las estudiantes participantes tenían diferentes actividades en diferentes horarios. El grupo participante estuvo compuesto por dos estudiantes, Tale Rommetveit y Hanna Marie Norum Rotvold de nacionalidad noruega y participantes del programa Study Abroad de la Universidad de San Martín en Buenos Aires, Argentina, y del programa Kulturstudier de Noruega. Este programa ofrece cursos de ELE en modalidad de inmersión por un período de cuatro meses a estudiantes noruegos. Ellas eran estudiantes del curso de Español II, lo que corresponde al nivel A2- B1 según el MCER. Antes de iniciar cada clase se le enviaba con dos días de anticipación el material de la clase. Este incluía la letra y audio o video de la canción, léxico, contenido gramatical extraído de la canción, diferentes códigos como material de prelectura y preguntas de comprensión lectora a nivel literal e inferencial. El

trabajo de campo fue grabado en su totalidad, a excepción de la clase número dos debido a problemas técnicos. En la sección de anexos se puede ver el diario del trabajo de campo en el que se transcribe de manera literal la intervención más relevante de las estudiantes y la profesora.

3.5 Canciones y sus resultados

En esta sección presentaremos (a) la letra de las canciones con sus códigos (b) y preguntas inferenciales y de opinión (c). El enlace de Genially (d) y de YouTube (e) para ver el video también se encuentran al final de las preguntas. Luego analizaremos (f) el resultado del uso de las canciones populares nicaragüenses para el desarrollo de la CI enfocándonos las opiniones que reflejaran los referentes definidos para su evaluación: el respeto, la apertura y la empatía hacia una nueva cultura.

3.5.1 Canción 1: “Mujer de miel”

a) Letra

Mujer de miel

Grupo: Manifiesto urbano

Recuerdo cuando te vi
con ese hijueputa
allá en el Queen
ibas tan coqueta
otra vez dispuesta
yo ya sabía que volverías con él.

Y otra vez
pagando las cuentas
de ese come mierda
que cuando se emborracha

te trata de zorra
pues no te valora
y vos agüevada otra vez me chateás a mi

No soy tu perro
no soy tu panda
no me basta con eso
de quitarte las ganas
en las madrugadas
cuando nadie, cuando nadie te quiere

Y otra vez
pagando las cuentas
de ese come mierda
que cuando se emborracha
te trata de zorra
pues no te valora
y vos agüevada otra vez me chateás a mi

No soy tu perro
no soy tu panda
no me basta con eso
de quitarte las ganas
en las madrugadas
aunque debo admitir
me cuadra el motel, con vos
me cuadra tu polvo, "Mujer de miel"
sos tan deliciosa
tan diosa en mi cama
tan fin de semana, perfecta sos

Perfecta sos. Yo soy tu panda

Antes de irme
te recuerdo mi cel
876807 y termina en 06
vos sabés
si andás estresada
siempre podés llamarme

Yo soy tu perro
yo soy tu panda
sos tan deliciosa
tan diosa en mi cama
tan fin de semana, perfecta sos
me cuadra el motel, con vos
me cuadra tu polvo, "Mujer de miel"

sos tan deliciosa
tan diosa en mi cama
tan fin de semana, perfecta sos

Perfecta sos. Yo soy tu panda, yo soy tu panda

b) Códigos

- Manifiesto urbano es un grupo de músicos jóvenes de Managua, la capital de Nicaragua, fundado en 2013. Se inspira en paisajes, cultura y tradición de nuestro país. Disfrutan experimentando con diferentes géneros. Siempre su finalidad es que su música aporte algo positivo a la vida.
- La canción “*Mujer de miel*” ha sido muy popular desde 2017 y habla de relaciones amorosas.
- En el videoclip de la canción aparecen la Gigantona y el Pepe cabezón, dos personajes de un baile tradicional de la época de la colonización. La Gigantona, la muñeca grande, representa a la mujer española y el Pepe, el muñeco pequeño de cabeza grande, representa a los nativos nicaragüenses. El baile se realiza acompañado de tambores en las calles de la ciudad de León, Nicaragua los meses de noviembre y diciembre.

c) Preguntas para reflexionar y discutir en clase

- La canción “*Mujer de miel*” habla de la relación que tiene una mujer con dos hombres. ¿Podrías explicar por qué se da esa situación?
- ¿Qué valores o antivalores podés identificar en la historia de la canción?
- ¿Cómo son los personajes que se mencionan en la canción?

- ¿Se presentan estas situaciones en tu país, también? ¿Cómo?
- ¿Has conocido de alguna situación de violencia hacia las mujeres en algún país latinoamericano?
- ¿Qué harías si presenciaras una situación de violencia hacia una mujer en Argentina?
- En la canción se mencionan 2 animales, ¿cómo son vistos los animales?
- Vocabulario: ¿Te parece apropiado el vocabulario usado en la canción para una canción?
- ¿Por qué creés que la canción es tan popular?
- En una oración decime cuál es el tema de la canción.
- A partir de esta canción, ¿cómo dirías que somos los latinos?
- Manifiesto urbano dice que el objetivo de su música es que aporte a algo positivo en la vida, ¿Cuál sería el aporte de esta canción?

d) Genially: <https://view.genial.ly/5c827f9cc38e990425ff7fe0/imagen-interactiva>

e) YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=uganzNiTCsU>

f) Resultado

El objetivo cultural de esta canción era la identificación de los valores y algunos antivalores presentes en la sociedad nicaragüense así como la relación de pareja que se puede dar independientemente de la cultura en la que se presente. Podemos afirmar que esta canción desarrolló mucha motivación a las estudiantes dado que el primer día de clase una de ellas ya estaba haciendo uso del vocabulario proporcionado en la canción. La expresión utilizada por la estudiante fue “me cuadra” como sinónimo de me gusta. Una de las destrezas

que se espera desarrollar con la competencia intercultural es la comparación entre culturas. Las estudiantes fueron capaces de comparar las canciones nicaragüenses con canciones argentinas, país donde residían durante el trabajo de campo. Del mismo modo compararon las canciones nicaragüenses con canciones de origen español.

Las estudiantes también fueron capaces de identificar un antivalor que forma parte de la cultura latinoamericana como es el machismo en la canción “Mujer de miel”. También fueron capaces de comparar los niveles de machismo en el país de residencia, en este caso Argentina, y en el de su propio país, Noruega. Se puso a las estudiantes en una situación hipotética de machismo en un país de la C2 como es violencia entre una pareja. La respuesta de las estudiantes fue mantenerse al margen de la situación para no ser afectadas, lo cual no significaba que ellas la aprobaran, sino que era un flagelo de las sociedades a diferentes niveles que no se puede resolver con la intervención de una de las estudiantes en ninguna sociedad. Respecto del vocabulario que contiene la canción es un vocabulario que se podría decir cae en lo vulgar. Esta canción se seleccionó precisamente por ese vocabulario con el cual las estudiantes se identificaron, ya que es vocabulario que también escuchan en las calles de Argentina.

Expresaron que después de trabajar la canción comprendían mejor el uso de ese vocabulario en las calles de Argentina. Esta canción proveyó una situación de realidad y sirvió de ejemplo de cómo se vive esta situación de machismo en Latinoamérica. Dado que el machismo es una demostración de poder, se conectó esta canción con el video de esta donde aparece el baile tradicional de

la gigantona. En este baile aparecen dos personajes: la Gigantona, representada por un títere muy grande alto que representa el poder español, al conquistador, y el Pepe cabezón, personaje bajo y de cabeza muy grande que representa al indígena. Las estudiantes lograron conectar la canción con el video porque en ambos se da un abuso de poder. En la canción se expone el abuso de poder de una persona sobre otra y en el baile de “la Gigantona” se da igual. El baile tradicional de la gigantona también sirvió para hacer una comparación paralela del sentido del baile tradicional desde punto de vista histórico. Nos referimos al poder de la corona española durante la conquista sobre los nativos del continente americano.

Podemos concluir que con esta canción se lograron los objetivos de identificar rasgos culturales de la cultura latinoamericana, en este caso el vocabulario muy popular o vulgar, y un antivalor, el machismo, presente en algunas sociedades, desde el punto de vista gramatical y cultural, el uso y tratamiento del voseo característico de Nicaragua. También se logró la conexión entre la canción y la historia colonial y poscolonial de América Latina a través de la presentación del baile tradicional la gigantona en el video de la canción.

3.5.2 Canción 2: “¡Que viva Santiaguito!”

a) Letra

¡Que viva Santiaguito!

Marvin Palacios

Hoy les presento a un amigo
santo nacido en España
que vino a defendernos
con su puño y su espada.
hoy aquí lo tenemos,
patrono de Nagarote

y al son de chicheros
gritamos en un molote.

¡Qué viva Santiguito!
¡Qué viva Santiguito!
Patrono de Nagarote
¡Qué viva Santiguito!

La celebración arranca
con el santo y la demanda
y con alegría azul
recorre la Costa Sur
va de comarca en comarca
llevando su bendición
y todos los campesinos
agradecen de corazón.

El 24 es la vela,
hay chicha y nacatamal
todos cantamos y oramos
con devoción familiar
el 25 de julio
es su día de aniversario
la iglesia se engalana
todos gritamos con ganas
con toros en la barrera
festejos y algarabía
montadores y sorteadores
demuestran su valentía

Ya, para despedirnos,
saludamos al padre Abilio
cura querido y campeón
de nuestra devoción
y a don Emilio Palacios
que arregla la celebración
y por muchos años
mayordomo de tradición

¡Qué viva Santiguito! . . .

b) Códigos

- Fiestas patronales: Las fiestas patronales son festividades que se llevan a cabo una vez al año en cada uno de los municipios en honor al santo patrón del pueblo. Tienen su origen en la fundación de los municipios, lo cual, según la tradición católica, se hacía bajo la advocación de un santo titular. En la actualidad, aún mantienen este carácter religioso, pero han incorporado características seculares y folclóricas tales como desfiles, juegos de azar, comida tradicional o atracciones de feria y música.

- Nagarote: Una ciudad a 45 km de la capital Mangua con 32 mil habitantes. Es la ciudad más limpia del país.

c) Preguntas

- ¿Podrías describir cómo se celebra a Santiaguito en Nagarote?
- ¿Qué elementos de esta tradición eran muy desconocidos para vos?
- ¿Hay celebraciones religiosas en tu país? ¿Cuáles y cómo se celebran?
- ¿Cuál es el propósito de la canción?
- ¿Qué valores de la cultura nicaragüense se destacan en la canción?

d) Genially: <https://view.genial.ly/5c87541a173b166bd5abdf3c/presentation-santiaguito>

e) YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=G47oiE3LS_I

f) Resultados

La presentación de esta canción tenía como objetivo la identificación de aspectos religiosos y del mestizaje. Con la presentación de esta canción las

estudiantes fueron capaces de hacer una comparación entre la celebración de una fiesta religiosa en América Latina y una fiesta religiosa en su país. Una de las principales diferencias que encontraron en la comparación fue la música, ya que la música de la canción es un son de toros, ritmo muy festivo el cual no suena nada religioso para la cultura de Noruega.

Otra de las diferencias fueron las actividades que se realizan para celebrar a este Santo, por ejemplo, la montadera de toros. En el video presentado también se observa a hombres que han consumido mucho licor en esta celebración, algo que tampoco les pareció muy religioso comparado con su cultura. En la canción se menciona algunas comidas típicas de esa celebración elaboradas con maíz. Se aprovechó la palabra *maíz* para explicar a las estudiantes que en Sudamérica al *maíz* se le llama *choclo*. Esto con el propósito de que ellas dominen diferentes vocablos para una misma comida, en este caso el maíz.

Mientras más vocabulario dominen las estudiantes mejor pueden comunicarse en la cultura latinoamericana, a propósito del desarrollo de su competencia intercultural. Respecto a la gastronomía también se menciona la comida tradicional nicaragüense como es el *nacatamal*, se les explicó que esta comida está presente prácticamente en todo el continente latinoamericano con sus variaciones en cada país.

Los *vítore*s de esta canción es también una característica de la cultura latinoamericana. Las estudiantes compararon el uso de los *vítore*s en su cultura y en la cultura latinoamericana. Llegaron a la conclusión de que en Latinoamérica son más comunes los *vítore*s que en la cultura Noruega. Un elemento cultural muy importante en Latinoamérica es que las fiestas patronales son importantes

como para ellos la Navidad. No solamente es una celebración religiosa, sino familiar. También, las estudiantes lograron identificar el mestizaje a través del aspecto religioso como algo impuesto por los españoles, pero la manera de celebración latinoamericana es más festiva. Otro elemento del mestizaje identificado por los estudiantes fue la actividad taurina. Esta les pareció un poco peligrosa, pero mejor que la práctica que se realiza en España, ya que no se somete al toro a ningún sufrimiento. De acuerdo al vídeo y a la canción las estudiantes expresaron que ven a los nicaragüenses como personas muy sociables.

3.5.3 Canción 3: “Casa abierta”

a) Letra

Casa abierta

Dúo Guardabarranco

Quiero estar bien con mis hermanos
de norte a sur al fin del mundo
saber oír y dar mis manos
sudar jugando algo bien sano
todos aquí somos humanos
qué más me da el color, la raza
dentro tenemos sentimientos
que necesitan de sustento
si adentro hay buenos sentimientos
no se pueden quedar adentro.

Aquí está mi “Casa abierta”
hay un plato por ti en nuestra mesa
sombra de árbol para tu cabeza
libro abierto tu vida mi puerta

“Casa abierta”

la amistad no cuestiona tu credo
a la tierra le gusta que amemos
sin distingos de culto y bandera
“Casa abierta”...

Quisiera darte buena suerte
y ser tu amigo hasta la muerte
que la distancia no me entuma
y la amistad no se consuma
todos aquí somos humanos
que más me da el color, la raza
dentro tenemos sentimientos
que necesitan de sustento.

b) Códigos

- Dúo Guardabarranco formado por los hermanos Katia y Salvador (q.p.d.) Cardenal. Su música trova fue muy popular a partir de los años 80. Sus canciones llevan un contenido social y ecológico en sus composiciones.
- La canción habla sobre lo que significa ser latinoamericano.
- El vocabulario es estándar. No hay vocabulario tradicional en esta canción. Se usa un español internacional.

c) Preguntas para una lectura más profunda

- En esta canción el autor dice que tiene diferentes deseos a través del verbo querer + infinitivo. ¿Cuáles son los deseos del autor?
- ¿Cómo interpretas la expresión “qué más me da el color, la raza”?

- ¿Cuál creés que es el mensaje de la canción?
- ¿Son los noruegos así de abiertos?
- ¿Quiénes pueden entrar a tu casa?
- ¿Hasta qué parte de la casa pueden entrar?
- ¿Qué está permitido hacer y qué no?

d) Genially: <https://view.genial.ly/5c9163b468711f76b9984f4a/presentation-casa-abierta>

e) YouTube: <https://youtu.be/YqIRDOkxYFk>

f) Resultados

El objetivo de la presentación de esta canción es que las estudiantes conocieran un poco la hospitalidad que caracteriza a los latinoamericanos, de manera específica a los nicaragüenses. En esta canción se presentaron valores como la hospitalidad y la empatía, valores que debe tener un hablante intercultural. Las estudiantes fueron capaces de identificar estos valores presentes en la canción, expresando que así debíamos ser todas las personas, tener esos valores, que no debemos preocuparnos ni por la raza, ni por la religión, ni la manera de pensar de otras personas, que debemos respetarnos.

En estas afirmaciones podemos confirmar que se logra el objetivo del desarrollo de la competencia intercultural, la cual tiene como objetivo desarrollar esa empatía y apertura en los estudiantes. En esta clase se realizó la estrategia de la comparación de la cultura materna con la cultura meta, las estudiantes fueron capaces de hacer la comparación llegando a la conclusión que la cultura latinoamericana es mucho más abierta que la noruega. De manera específica, las casas en América Latina tienen siempre las puertas abiertas para todas las

personas conocidas o desconocidas, lo cual difiere mucho de la cultura de Noruega. Esta apertura les gusta mucho a las estudiantes y esperan poder practicarla un poco más en su país sin que signifique ir en contra de su cultura.

Un comentario muy interesante que se dio en esta clase fue que una estudiante durante la visita a una familia de Argentina expresó que le gustaba ver que la mesa de esa casa en esa familia siempre estaba llena de personas. Realmente la estudiante estaba haciendo una transferencia de su idioma al idioma español con la oración “La mesa contiene muchas personas”.

La profesora explicó que en español no pondríamos en primer lugar la mesa sino diríamos que hay muchas personas en la mesa. Esto explica un poco la perspectiva cultural noruega y la latinoamericana. Este es un punto que les pareció muy interesante a las estudiantes respecto a la diferencia cultural y cómo el uso del idioma nos muestra la diferencia en la perspectiva de una cultura y de otra. Respecto a la experiencia de la visita a la familia argentina la estudiante explicó que en esa mesa siempre había muchas personas, pero no solamente había miembros de la familia, sino amigos, lo cual difiere de una familia noruega. Esta canción es un claro ejemplo de la similitud entre la cultura nicaragüense y la cultura del resto de países latinoamericanos, sobre todo respecto de la hospitalidad y la apertura de las personas.

3.5.4 Canciones 4: “La quebradita” y “Despertó un volcán”

a) Letra

La quebradita

Carlos Mejía Godoy

En una quebradita de Palacagüina yo te conocí
tenías la fragancia de una flor galana de Tapacalí
tenías la dulzura del zorzal que pulsa la cuerda del viento
y la voz bajita como una mazurca de montaña adentro

**Muchachita limpia, muchachita pura
cuando nos juntemos vas a ver el rancho que te voy a hacer
mi cotona blanca, tu falda de ojitos,
tu pelo tendido son cosas hermosas que no olvidaré**

En aquella lomita rodeada de pinos y de soledades
voy a sembrar la milpa que tanto hemos soñado
yo sé que estás pensando que eso pertenece a Licho Mondragón,
pero será nuestro el día que triunfe la revolución.
Muchachita limpia...

b) Códigos

- Canción compuesta por Carlos Mejía Godoy en el año 1975, durante la dictadura somocista. La dictadura somocista duró 45 años de 1934 a 1979 cuando triunfó la revolución sandinista.

c) Preguntas para una lectura más profunda

- ¿Qué tipo de canción es “La quebradita”? ¿Romántica, política?
- ¿En qué lugar creés que se desarrolla la historia de la canción? ¿Cómo es ese lugar?
- ¿Cuál es el tema de la canción?
- ¿Cuál es el mensaje de la canción?

d) Genially: <https://view.genial.ly/5c8b0ed9e1906b76bf4da344/dossier-la-quebradita-y-el-volcan>

e) YouTube: <https://youtu.be/38sO5xoByQQ>

a) Letra

Despertó un volcán

Julio Montano

En Centroamérica hay “Despertó un volcán”
que se ha despertado porque ya no aguanta más
tanta opresión, tanta maldad
tanta sangre derramada por su pueblo
buscando libertad, buscando libertad.

Se cansó de tanta tiranía, de tanto genocida
de tanta y tanta corrupción
y tiene a sus hijos y a sus hijas
peleando por su pueblo
luchando fuerte una vez más
una vez más
peleando una vez más.

¡Vamos Nicaragua que se puede!
No bajes más tu frente
tu lucha triunfará

¡Vamos Nicaragua que se puede!
Tu pueblo te defiende
valiente, y ganarás.

Sos “Despertó un volcán”
se despertó el volcán
tu lucha es “Despertó un volcán”
se despertó el volcán

Se cansó . . .

b) Códigos

- Canción escrita por el joven Julio Montano en 2018 a partir de la crisis política que sufrió el país ese año.

c) Preguntas para una lectura más profunda

- ¿Qué tipo de canción *Despertó “Despertó un volcán”*? ¿Romántica, política?
- ¿De qué trata la canción?
- ¿De qué volcán habla el autor? ¿Hay volcanes en tu país?
- ¿Cuál es el mensaje de la canción?
- ¿Qué sentimiento predomina en la canción?

d) Genially: <https://view.genial.ly/5c8b0ed9e1906b76bf4da344/dossier-la-quebradita-y-el-volcan>

e) YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=wt4pE_hP-7g

f) Resultados

En esta clase se proponía que las estudiantes identificaran la relación o conexión que tienen los nicaragüenses con la naturaleza y la presencia de esta en su lucha social, y cómo los nicaragüenses conectan esa naturaleza con su realidad cotidiana y sus luchas sociales. Las estudiantes lograron identificar la conexión que tienen los nicaragüenses con la naturaleza.

En la canción “La quebradita” hay un ambiente de naturaleza en el área rural de Nicaragua, y en la canción “Despertó un volcán” las estudiantes identificaron que el volcán representa a Nicaragua en su lucha social. En la canción “La quebradita” desde el punto de vista cultural se ve el enamoramiento de un campesino a una campesina y cómo este le promete algunas cosas para el futuro. Ese futuro es una Revolución, aquí entra el aspecto político de la canción.

A partir de preguntas de la profesora las estudiantes lograron identificar una relación entre las dos canciones. En ambas hay un componente de la naturaleza característico de Nicaragua y un componente político o la lucha social característica de la historia de Nicaragua. Comprendieron que la palabra Revolución en la canción “La quebradita” es lo que la convierte en una canción política. Lograron inferir que en la canción se dice que si los enamorados participaban de la Revolución iban a tener un futuro mejor.

Se tuvo muy en cuenta la época en que se escribieron las dos canciones. “La quebradita” fue escrita durante el período de la dictadura somocista. Las claves históricas proporcionadas por la profesora fueron de mucha ayuda para los estudiantes de manera que pudieron identificar que Nicaragua vuelve a estar en otra situación de crisis política similar cuando la canción “La quebradita” fue

escrita. Se hizo una relación de esta situación política con la de otros países latinoamericanos. Como resultado, las estudiantes mencionaron la situación de Venezuela, de la dictadura de Pinochet en Chile y la que vivió Argentina en la década de los 70. Esto significa que estas estudiantes están desarrollando su competencia intercultural, ya que tienen conocimientos de la historia de países latinoamericanos, por lo que se les facilita la comprensión de las canciones estudiadas en esta clase.

Al hacer la comparación de estas canciones con canciones de su país, las estudiantes expresaron que en Noruega hay canciones patrióticas como el himno nacional, pero ninguna tiene relación con la naturaleza. Canciones que hablan de naturaleza en su cultura son canciones escritas con este fin o pueden ser canciones infantiles donde se menciona también la naturaleza.

A manera de conclusión, las estudiantes identificaron que ambas canciones son canciones de amor hacia Nicaragua y hacia la naturaleza, por lo que identifican a los nicaragüenses como personas muy patriotas y amantes de su naturaleza. Los estudiantes identificaron que de la canción “La quebradita” tiene un escenario de un área rural con un río y mucha naturaleza y la canción “Despertó un volcán” tiene un escenario de un lugar rodeado de volcanes. Consideramos que todas estas identificaciones que han hecho los estudiantes son parte del desarrollo de su competencia intercultural ya que demuestra su apertura y su interés por una cultura dos.

3.5.5 Canción 5: “Soy latino”

a) Letra

Soy latino

Dúo Guradabarranco

No me hace bien mirarte triste
las lágrimas no hacen justicia.
mejor bailemos con la vida
la danza de la tierra libre
la danza de la tierra libre

Latino, y en cualquier tierra
yo quiero a la gente y no las fronteras.
“Soy latino” con sangre de vino,
amargo el destino que puedo darte.
“Soy latino” que adora este mundo,
yo bailo en el camino y me creen vagabundo.
“Soy latino” y en cualquier parte
dulce el destino que puedo darte.

Me gusta ser mujer latina,
tener el corazón silvestre.
te quiero libre en tu destino,
pero cuidemos el terrestre,
pero cuidemos el terrestre.

Latino, y en cualquier tierra
yo quiero a la gente y no las fronteras.
“Soy latino” con sangre de vino,
amargo el destino que puedo darte.
“Soy latino” que adora este mundo,
yo bailo en el camino y me creen vagabundo.
Latino y en cualquier parte
dulce el destino que puedo darte
Yo “Soy latino” de amar profundo
bailando en el camino me voy de este mundo

Y si me vistes que he llorado
cuando escuché cantar al pueblo,
pues, baila ahora aquí a mi lado
para que no se apague el fuego
de los latinoamericanos.

Latino, y en cualquier tierra
yo quiero a la gente y odio la guerra.

“Soy latino” con sangre de vino,
amargo el destino que puedo darte.
“Soy latino” que adora este mundo,
yo bailo en el camino y me creen vagabundo.
latino y en cualquier parte
dulce el destino que puedo darte

Yo “Soy latino” de amar profundo
bailando en el camino me voy de este mundo
cantando en el camino me voy.

b) Códigos

- Dúo Guardabarranco Dúo formado por los hermanos Katia y Salvador (fallecido) Cardenal. Su música trova fue muy popular a partir de los años 80. Sus canciones llevan un contenido social y uno de los pocos músicos con mensajes ecológicos en sus composiciones.
- La canción habla sobre lo que significa ser latino.
- El vocabulario es estándar. No hay vocabulario tradicional en esta canción. Se usa un español internacional.

c) Preguntas para una lectura más profunda

- ¿Creés que la canción tiene ritmo latino?
- ¿Qué significa ser latino para el autor de la canción?
- ¿Tenés la misma opinión del autor de lo que significa ser latino?
- ¿Existen canciones de lo que signifique ser europeo?
- ¿Qué significa ser europeo?

d) Genially: <https://view.genial.ly/5c93f65b68711f76b99e0214/presentation-soy-latino>

e) YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ImrdgBK7hD0>

f) Resultados

El objetivo cultural de presentar esta canción es que las estudiantes identifiquen el sentimiento latinoamericanista que caracteriza a los habitantes de este continente. Las estudiantes identificaron a partir de la letra de la canción las características del latinoamericano como apasionado bailarín, “cantador y cariñoso de su pueblo”, amante de su país. Una de las estudiantes logró identificar el latinoamericanismo, con la salvedad que no significa que haya unidad latinoamericana. Esta afirmación la hace a partir de su experiencia al visitar diferentes países latinoamericanos donde siente que hay cierto chauvinismo sobre todo en México. Al afirmar la estudiante que esto no es algo malo nos está diciendo que ella tenga una gran apertura y una gran comprensión y empatía hacia la cultura latinoamericana. Esto nos confirma que la estudiante va por un buen proceso del desarrollo de su competencia intercultural.

Al hacer una comparación entre latinoamericanismo y europeísmo las estudiantes afirmaron que no existe tal sentimiento en Europa. Ellas consideran que es normal y que es lógico que se produzca el sentimiento latinoamericanista ya que todos los países comparten una misma lengua, algo que no sucede en Europa. Afirmaron que sí hay algunos eventos que los unen como europeos como los deportes. Como material de apoyo en esta canción se presentó una imagen de diferentes culturas latinoamericanas y las estudiantes fueron capaces de identificar los rasgos latinoamericanos presentes en él como la diferencia entre la gente del campo y la ciudad por su vestimenta.

Las estudiantes también hicieron una conexión entre la expresión “sangre de vino” que se menciona en canción y la imagen presentada, de manera que para

las estudiantes está claro que los latinoamericanos siempre tienen tiempo para divertirse. Otro elemento presente es la iglesia, la cual representa la religiosidad de los nicaragüenses. Las mujeres en la imagen también que se presentan solas con sus hijos. Hicieron una relación entre los versos de la canción “me gusta ser mujer latina” y “tener el corazón silvestre”, lo cual interpretaron como mujeres luchadoras.

A manera de resumen, en el siguiente cuadro se observan los logros de los referentes culturales por canción:

Canción	Objetivo cultural	Logros/ Evaluación
1. Mujer de miel	Identificar vocabulario popular/vulgar presente en la canción, valores y antivalores de la sociedad que se presentan en la canción y en el video clip.	<ul style="list-style-type: none"> • Provocó mucha motivación a las estudiantes • “Me cuadra” • Identificaron el vocabulario muy popular/vulgar, el machismo y el voseo • Descubrieron la conexión entre la canción y la historia colonial y poscolonial de América Latina a través de la presentación del baile tradicional la Gigantona en el video de la canción
2. ¡Que viva Santiaguito!	Identificar de aspectos religiosos y del mestizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Lograron hacer una comparación entre la celebración de una fiesta religiosa en América Latina y una fiesta religiosa en su país • El elemento del mestizaje identificado por las estudiantes fue la actividad taurina. • Identificaron a los nicaragüenses como personas muy sociables.
3. Casa abierta	Identificar la hospitalidad que	<ul style="list-style-type: none"> • Expresaron que la cultura latinoamericana es

	caracteriza a los latinoamericanos	<p>mucho más abierta que la cultura noruega</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fueron capaces de identificar estos valores presentes en la canción, expresando que así debíamos ser todas las personas, tener esos valores, que “no debemos preocuparnos ni por la raza, ni por la religión, ni la manera de pensar de otras personas, que debemos respetarnos” • Se identificaron con la canción por su experiencia en Argentina.
4. La quebradita y Un volcán	<p>Identificar la relación o conexión que tienen los nicaragüenses con la naturaleza y la presencia de esta en su lucha social. Identificar cómo los nicaragüenses conectan la naturaleza con su realidad cotidiana y sus luchas sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificaron ambas canciones como canciones de amor hacia Nicaragua y hacia la naturaleza. • Identifican a los nicaragüenses como personas muy patriotas y amantes de su naturaleza.
5. So 6. y latino	Identificar el sentimiento latinoamericanista que caracteriza a los habitantes del continente americano	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la letra de la canción, identificaron las características del latinoamericano como apasionado bailarín, “cantador y cariñoso de su pueblo”, amante de su país • A partir de la imagen, reconocen a las mujeres solas con sus hijos. • Hicieron una relación entre los versos de la canción “me gusta ser mujer latina” y “tener el corazón silvestre”, lo cual interpretaron como mujeres luchadoras. • Una de las estudiantes logró descubrir de aunque hay un sentimiento de

		latinoamericanismo, no es un sinónimo de unidad latinoamericana. Esta afirmación la hace a partir de su experiencia en visita a diferentes países latinoamericanos donde siente que hay cierto chauvinismo en algunos países, sobre todo en México.
--	--	---

Tabla 6: Objetivos culturales logrados con cada canción.

3.6 Cuestionario evaluativo

De acuerdo con Chen (2015, p. 250) se puede tener una idea del desarrollo de la CI a partir de la opinión que expresen los estudiantes en actividades de diálogos, confrontación e interrogantes. Explica que no es una competencia que se pueda evaluar como se hace con otras competencias como la expresión oral, la expresión escrita, sino que esta es una competencia que toma su tiempo en adquirirse y depende del desarrollo del estudiante como persona y de su formación. En cada clase, se evaluó la CI en la última parte de cada clase, en la cual se concretaban las actividades de post lectura, la lectura a nivel interpretativo y de opinión.

Considerando la doble perspectiva que plantea Sampieri (p. 10), en la última etapa de cada clase se realizó una evaluación inconsciente y subyacente, dado que las estudiantes no estaban enteradas que se les estuviera evaluando. Desde la perspectiva del aspecto explícito, consciente y manifiesto se diseñó un cuestionario evaluativo final a las dos voluntarias una vez concluido el trabajo de campo.

El objetivo del cuestionario era calibrar el desarrollo de la CI de las estudiantes voluntarias durante el trabajo de campo de la investigación, asimismo comprobar si la metodología aplicada fue la adecuada. El cuestionario estaba conformado de 10 preguntas e introducido por una pequeña explicación donde se explicaba su objetivo. La pregunta # 1 (¿Qué te pareció el Taller de Música?) es una pregunta muy abierta cuyo propósito es obtener una impresión muy general del trabajo de campo, en la que no se delimita ningún tema y se deja a las estudiantes a expresarse de forma libre. Nos interesa también conocer su primera impresión del uso de la música en ELE, de la música nicaragüense y su comprensión de la cultura latinoamericana. Debemos aclarar que las colegas del programa de la Universidad de San Martín - Kulturstudier, invitaron a las estudiantes a participar de la investigación llamándola Taller de música. Por tal razón y para evitar confusión, conservamos el nombre.

La pregunta # 2 (¿Hubo alguna dificultad en la clase (metodología, carácter de la profesora, otros)?) es específica y está orientada a descubrir si la metodología utilizada en las clases fue la adecuada según la perspectiva de las estudiantes.

Con la pregunta # 3 (¿Se presentaron problemas técnicos como falta de conexión u otros que perturbaron la clase?) pretendemos revelar si los problemas técnicos presentados durante el taller afectaron y de qué manera el trabajo de campo.

La pregunta # 4 (¿Te ayudaron las canciones a conocer aspectos nuevos de la cultura latinoamericana?) intenta mostrar si las canciones populares nicaragüenses seleccionadas en el corpus fueron las apropiadas para dar a

conocer aspectos relevantes de la cultura latinoamericana (según el resultado del cuestionario inicial).

Tomando en consideración que normalmente hay prejuicios sobre nuestra cultura, ya sea por desconocimiento o no de la misma, la pregunta # 5 (¿Te ayudaron las canciones a comprender mejor aspectos culturales latinoamericanos que ya conocías antes del Taller de Música?) va un poco más allá de la anterior. En esta se pretende que las estudiantes manifiesten si las canciones ayudaron a comprender aspectos culturales latinoamericanos que no comprendían antes del trabajo de campo.

La pregunta # 6 (¿Podría mencionar algún aspecto cultural que aprendiste en el Taller de Música y que te ayudó a manejarte mejor en la cultura latina?) es muy específica y pretende medir el grado de conciencia que tienen las estudiantes del desarrollo de su CI.

La pregunta # 7 (¿Te gustó más alguna canción en especial, o te gustaron varias canciones? ¿Cuál, por qué?) propone descubrir, primero, la apertura de las estudiantes a sonidos nuevos (ritmos, cadencias, melodías, instrumentos, etc.) y diferentes a los de su cultura; y segundo, comprobar que los ritmos de las canciones seleccionadas son atractivos y motivadores para las clases de ELE.

La pregunta # 8 (¿Qué aprendiste en el Taller de Música?) se propone comprobar si la canción popular nicaragüense es un recurso adecuado como material auténtico para el desarrollo de diferentes habilidades y fuente de conocimiento cultural en las clases de ELE.

La pregunta # 9 (¿Creés que a través de las canciones se puede conocer la cultura de otros países?) pretende reconocer si las estudiantes fueron capaces de identificar las similitudes culturales de los diferentes países latinoamericanos, dicho en otras palabras, si identificaron una sola cultura latinoamericana. Esto con el fin de que tengan conciencia de que la cultura en los países latinoamericanos es muy similar y que desarrollen cierto grado de seguridad en cualquier país latinoamericano en el que se encuentren al saberse conocedoras de nuestra cultura.

La pregunta # 10 (¿Te gustaría mencionar algo que no se te haya preguntado en el cuestionario? Sería muy importante conocerlo.) es una pregunta muy abierta que pretende evaluar algún aspecto importante para las estudiantes y que no se hubiera abordado en las preguntas anteriores.

Plasmamos de forma literal, los resultados del cuestionario evaluativo. En este se puede comprobar el cumplimiento de los objetivos, general y específicos, propuestos en esta investigación.

En el siguiente anterior hemos extraído los elementos que hemos considerado reflejan el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación. Hemos, pues, clasificado la información según el desarrollo de la CI; el papel que jugó la canción popular nicaragüense en el trabajo de campo como material auténtico y motivador; la adecuada metodología utilizada en las clases y, no menos importante, el papel de la profesora en el desarrollo de las clases.

Pregunta	Respuesta literal de la estudiante Tale	Respuesta literal de la estudiante Hanna
¿Qué te pareció el Taller de Música?	<p>“Creo que fue un buena manera para aprender la lengua, y conocerse con otro música. Nunca escuché musica de latinoamerica antes (exempto algunos canciones de regatton). Una canción no es un texto tan largo y por eso fue bastante bien conocer los palabras aunque algunos veces la significada de la obación fue un poco más difiicil entender. Fue un nueva manera aprender la lengua, y me gusta la variacion de los otros clases. Un cosa más! Me gusta mucho la pagina en el internet donde leimos los textos y claves++ eran muy lindas y funcionadas.”</p>	<p>“Me gustó mucho el taller, porqué me enseñó mucho sobre la cultura nicaragüense, y sobre los problemas actuales en el país. También me encantan las canciones latinas, así que disfruté escucharlas y analizar la letra.”</p>
¿Hubo alguna dificultad en la clase (metodología, carácter de la profesora, otros)?	<p>“No, puedo pensar sobre alguna. Me gusta la profesora y la metodología☺”</p>	<p>“En realidad no, no hubo problemas con la manera Soledad usó de enseñar. Estaba muy calma y tranquila cuando tuvimos problemas con letras y comprensión en general, y nos ayudó mucho. Es una profesora muy amable y feliz.”</p>
¿Se presentaron problemas técnicos como falta de conexión u otros que perturbaron la clase?	<p>“lo única que fue que la señal, no siempre fue mejor, y por eso fue difiicil escuchar todas las palabras, y las significados. Quizas pude buscar otro lugar con mejor señal, pero lo funcionó bastante bien.”</p>	<p>“Sí, había muchos problemas técnicos durante las clases. La conexión se fue varias veces, y por eso tuvimos que terminar clases antes de tiempo.”</p>
¿Te ayudaron las canciones a conocer aspectos nuevos de la cultura latinoamericana?	<p>“Si, antes nunca supe que los santos fue tan importante, pero cuando trabajamos con santiaguito conocí las fiestas patronales. Me gustó cuando hablabamos sobre nuestras comprensiones de algo, dentro como fue explicado en por ejemplo una cancion.”</p>	<p>“Aprendí sobre una festividad en Nicaragua que antes no conocí, y también muchas palabras “slang” nuevas.”</p>

<p>¿Te ayudaron las canciones a comprender mejor aspectos culturales latinoamericanos que ya conocías antes del Taller de Música?</p>	<p>“Creo que si, como la cancion sobre el y hablamos sobre la situacion politico. Comprende mejor que significa ser latino, y para m parece como un comunidad, la misma lengua, y mucha de ellos historia es similar. Me gustó cuando hablabamos sobre nuestras comprensiones de algo, dentro como fue explicado en por ejemplo una cancion.”</p>	<p>“¡Sí, me ayudaron mucho! Ahora comprendo más la gravedad de la crisis política en Nicaragua, y me inspiró a tener mi examen oral en español sobre el tema. También entiendo mejor la conexión que la gente en Latino-América siente entre ellos.”</p>
<p>¿Podría mencionar algún aspecto cultural que aprendiste en el Taller de Música y que te ayudó a manejarte mejor en la cultura latina?</p>	<p>“Aprendí sobre los festivales patrimonios. Que cada ciudad tiene un santo, o un patron, y la gente celebra con corridas de toros, comida de maiz y musica.”</p>	<p>“No puedo pensar en algo que he aprendido que me ayuda a manejarme en Latino América, es más que la comprensión que recibí durante las clases me ha ayudado con comprender la cultura mejor, y con entender el clima político.”</p>
<p>¿Te gustó más alguna canción en especial, o te gustaron varias canciones? ¿Cuál, por qué?</p>	<p>“Creo que me gusta más “Soy latino”, porque me gusta la ritmo, y también es la cancion que escuché despues Taller de Música, y por eso lo recuerdo”</p>	<p>“Me gustó mucho la canción sobre los jóvenes enamorados con la chica que ya tiene novio, pero no está contenta con la relación con él. Creo que es muy divertido, y me gusta mucho la letra. En mi opinión, dice mucho sobre la cultura latina con relación a relaciones románticos y la aceptación al engaño que tienen.”</p>
<p>¿Qué aprendiste en el Taller de Música?</p>	<p>“Aprendí más sobre los traseros como -it@ y izmo, y que tan es como so, y más gramatica como imperativo y subjunctivo. También conocí musica latina y la cultura en la música.”</p>	<p>“Aprendí sobre la cultura en Nicaragua y en el resto de Latino América, y sobre los problemas políticos que hay.”</p>

<p>¿Creés que a través de las canciones se puede conocer la cultura de otros países?</p>	<p>“Sí, pienso que yo conozco un poco de la cultura en nicaragua, y tambien pienso que cuando se conoce algo sobre la cultura en un país se puede conocer un pocito sobre los otros también”</p>	<p>“Sí, porque muchos cantadores hacen canciones que tratan temas importantes en la sociedad, y si analizas la letra, siempre puedes encontrar cosas sobre la cultura. Tambien hay el ritmo de la canción, que yo creo dice mucho sobre un país y su historia.”</p>
<p>¿Te gustaría mencionar algo que no se te haya preguntado en el cuestionario? Sería muy importante conocerlo.</p>	<p>“No, no lo creo”</p>	<p>“No, creo que el cuestionario cubrió todo!”</p>

Tabla 7: Resultados del cuestionario evaluativo

3.6.1 Análisis e interpretación del cuestionario

En el siguiente cuadro hemos extraído los elementos que reflejan el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación. Hemos, pues, clasificado la información según el desarrollo de la CI, el papel que jugó la canción popular nicaragüense en el trabajo de campo como material auténtico y motivador; la adecuada metodología utilizada en las clases, y no menos importante, el papel de la profesora en el desarrollo de las clases.

En lo que respecta al desarrollo de la CI, se deduce que las estudiantes mostraron apertura a escuchar sonidos, música nueva y diferente de la que normalmente escuchan. El único género musical latinoamericano que ellas conocían era el reggetón, por lo aprendieron sobre la variedad de la música latinoamericana y el sentimiento latinoamericanista. También, descubrieron la importancia que tiene la religiosidad y su forma de celebración. Las estudiantes mostraron mucha empatía, no solo por una cultura diferente a la propia, sino por la situación política de los países latinoamericanos. Mostraron además, mucha pena por la marcada diferencia de clases sociales, la injusta distribución de la riqueza y la corrupción que padece la mayoría de los países en el continente.

De acuerdo a lo expresado por las estudiantes, la canción popular nicaragüense es un recurso muy práctico como material de lectura debido a que en sus textos de corta extensión se encuentran temas muy generales o específicos. En las canciones que componen el corpus se encuentran canciones con temáticas desde un triángulo amoroso hasta temas políticos. Así, de su contenido es posible aprender sobre la cultura y la música de un país o de toda una región. Las estudiantes reconocieron que "... es posible conocer la cultura

de un país a partir de una canción que contenga elementos culturales”. El ritmo de las canciones jugó un papel importante, dado que las estudiantes expresaron que “Del ritmo de una canción también se puede aprender sobre la cultura de un país”.

La canción fue un elemento motivador en las clases, ya que las estudiantes expresaron su deleite al escucharlas. Esto también se puede considerar un objetivo específico logrado, ya que se pretendía la promoción de la música nicaragüense.

En el cuadro también se destaca que la metodología utilizada por la docente fue la apropiada. Esta tuvo un enfoque comunicativo con énfasis en el desarrollo de las competencias de expresión y comprensión oral en pro del desarrollo de la CI. Los recursos TIC Zoom y Genially utilizados por la profesora fueron atractivos y efectivos en el desarrollo de las clases. Las estudiantes expresaron su admiración por el trabajo y la actitud positiva y motivadora de la profesora.

Competencia Intercultural	Papel de la canción	Canción como elemento motivador	Metodología utilizada	Papel de la profesora
<ul style="list-style-type: none"> • “Creo que fue un buena manera para conocerse con otro música” • “Nunca escuché musica de latinoamerica antes (exepcto algunos canciones de regatton).” • “...me enseñó mucho sobre la cultura nicaragüense, y sobre los problemas actuales en el país.” • “...antes nunca supe que los santos fue tan importante, pero cuando trabajamos con santiaguito conocí las fiestas patronales.” • “Ahora comprendo más la gravedad de la crisis política en Nicaragua, y me inspiró a tener mi examen oral en español sobre el tema. • También entiendo mejor la conexión que la gente en Latino-América sienten entre ellos.” • “Aprendí sobre los festivales patrimonios. Que cada ciudad tiene un santo, o un patron, y la gente celebra con corridas de toros, comida de maiz y musica.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Una canción no es un texto tan largo y por eso fue bastante bien conocer los palabras aunque algunos veces la significada de la obación fue un poco más difícil entender.” • “Creo que me gusta más “Soy latino”, porque me gusta la ritmo, y también es la canción que escuché despues Taller de Música, y por eso lo recuerdo.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “También me encantan las canciones latinas, así que disfruté escucharlas y analizar la letra.” • “Creo que me gusta más “Soy latino”, porque me gusta la ritmo, y también es la canción que escuché despues Taller de Música, y por eso lo recuerdo.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Una canción no es un texto tan largo y por eso fue bastante bien conocer los palabras aunque algunos veces la significada de la obación fue un poco más difícil entender.” (Se comprueba que la canción es un recurso idóneo como material auténtico para el desarrollo de la comprensión lectora y el desarrollo de la CI) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Me gusta la profesora y la metodología😊” • “... no hubo problemas con la manera Soledad usó de enseñar.” • “Estaba muy calma y tranquila cuando tuvimos problemas con letras y comprensión en general, y nos ayudó mucho.” • “Es una profesora muy amable y feliz.”

<ul style="list-style-type: none"> • "... la comprensión que recibí durante las clases me ha ayudado con comprender la cultura mejor, y con entender el clima político." • "Aprendí sobre una festividad en Nicaragua que antes no conocí ..." • (Muer de miel) "En mi opinión, dice mucho sobre la cultura latina con relación a relaciones románticos y la aceptación al engaño que tienen." • "También conocí musica latina y la cultura en la música." • "Aprendí sobre la cultura en Nicaragua y en el resto de Latino América, y sobre los problemas políticos que hay." • (Se puede conocer la cultura de otros países através de canciones) "Sí, pienso que yo conozco un poco de la cultura en nicaragua, y tambien pienso que cuando se conoce algo sobre la cultura en un país se puede conocer un pocito sobre los otros también." • (Se puede conocer la cultura de otros países através de canciones) "Sí, porque muchos cantadores hacen canciones que tratan temas importantes en la sociedad, y si analizas la letra, siempre puedes encontrar cosas sobre la cultura." • "... el ritmo de la canción, que yo creo dice mucho sobre un país y su historia." (Identificación cultural a partir del ritmo de una canción) 	<ul style="list-style-type: none"> • "Me gustó mucho la canción sobre los jóvenes enamorados con la chica que ya tiene novio, pero no está contenta con la relación con él. Creo que es muy divertido, y me gusta mucho la letra." • "... el ritmo de la canción, que yo creo dice mucho sobre un país y su historia." • "También conocí musica latina y la cultura en la música." 		<ul style="list-style-type: none"> • "Creo que fue un bueno manera para aprender la lengua." • "Fue un nueva manera aprender la lengua ..." • "...me gusta la variacion de los otros clases." • "Me gusta mucho la pagina en el internet donde leimos los textos y claves++ eran muy lindas y funcionadas" (La plataforma Genially es un recurso atractivo y efectivo para las clases de ELE) • "...también muchas 	
--	---	--	---	--

			<p>palabras “slang” nuevas.” (Las canciones del corpus son material didáctico adecuado para ampliar el léxico de las estudiantes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “No, puedo pensar sobre alguna (problema metodológi-co).” (Se comprueba que la metodología aplicada por la profesora fue la adecuada). 	
--	--	--	--	--

Tabla 8: Cumplimiento de los objetivos propuestos.

CONCLUSIONES

Como resultado de esta investigación, podemos subrayar que el marco teórico nos ayudó a tomar conciencia que el aprendizaje de una L2 conlleva el desarrollo de variadas destrezas por parte de los estudiantes. También nos llevó a reflexionar sobre la importancia del rol que desempeña el profesor para desarrollar estas habilidades en los estudiantes. El PCIC ayudó de manera significativa a delimitar los temas culturales en su capítulo 10 y 11 de Referentes Culturales y Saberes y comportamientos respectivamente y el MCER ayudó a la delimitación de los niveles de aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el español.

Se elaboró una guía didáctica en la que se propone la canción popular nicaragüense como material auténtico para la enseñanza del español como segunda lengua. La guía didáctica fue aplicada de manera virtual a 2 estudiantes de origen noruego en un período de un mes, en cinco encuentros de 50 minutos cada uno.

Como uno de los aportes significativos del presente trabajo se demuestra que el aprendizaje de una L2 permite la puesta en práctica de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes propias de la lengua meta, lo cual representa un cambio en el proceso psicológico interno del pensamiento de los aprendientes. Esto se logra al identificar actitudes y formas nuevas de ver el mundo e interpretar la realidad cuando se ha accedido a una L2. Lo anterior se confirma en los comentarios hechos por las estudiantes durante el trabajo de campo y el resultado del cuestionario final evaluativo que respondieron.

Ante este escenario, concluimos que se han logrado los objetivos propuestos en este trabajo. El objetivo general era demostrar que la música popular nicaragüense es un recurso idóneo como material auténtico, motivador y cultural para el desarrollo de la CI en la enseñanza de una lengua extranjera. Las canciones proporcionaron información cultural y lingüística, motivación en el aprendizaje de ELE para el desarrollo de la CI. El cumplimiento de este objetivo se comprueba en las opiniones dadas por las estudiantes en las actividades de pos lectura donde se puede comprobar la presencia de valores como la empatía, la apertura y la comprensión hacia la C2. También comprobó el cumplimiento de este objetivo en las respuestas del cuestionario evaluativo en el que se puede corroborar la presencia de los valores anteriormente mencionados.

También, los objetivos específicos fueron alcanzados:

Como primer objetivo nos propusimos exponer las competencias de comprensión lectora y expresión oral teniendo como sustento la canción popular nicaragüense. Desde el punto de vista pedagógico, se aplicaron diferentes y variadas estrategias que favorecieron la comprensión de los contenidos temáticos propuestos en la guía. Una de las principales estrategias aplicadas fue la comprensión lectora en sus tres fases: prelectura, lectura y poslectura. Durante la prelectura los códigos históricos y culturales facilitaron de manera relevante la comprensión del contenido de las canciones a las estudiantes. Los ejercicios de poslectura permitieron el esclarecimiento del contenido de las canciones.

Nuestro segundo objetivo específico fue aplicar la metodología propuesta en la guía didáctica en canciones populares nicaragüenses, teniendo como interés el desarrollo la CI. Como estrategias para el desarrollo de la CI se puso en práctica de manera relevante la comparación-contraste entre la C1 y la C2. Para profundizar en la comprensión de los aspectos culturales plasmados en las canciones se analizaron sus causas y en algunos casos sus consecuencias. De igual manera, se realizaron actividades que se ubicaron a las estudiantes en situaciones culturales hipotéticas en las que debían tomar decisiones sobre su comportamiento.

Nuestro tercer objetivo específico fue valorar la importancia y alcances de la canción popular nicaragüense como material auténtico para el desarrollo de la CI en una guía didáctica. En las opiniones dadas por las estudiantes tanto en la tercera etapa de los niveles de lectura como en las respuestas del cuestionario evaluativo, se puede comprobar que la canción popular nicaragüense tiene un alcance cultural más allá del nicaragüense. En sus canciones encontramos aspectos culturales que compartimos con otros países latinoamericanos lo que se puede comprobar en las respuestas del cuestionario inicial aplicado a personas “ajenas” a la cultura latinoamericana.

Un cuarto objetivo fue aportar a la difusión de la cultura nicaragüense y latinoamericana mediante la puesta en práctica de la guía didáctica, cuyo material auténtico son las canciones populares nicaragüenses. El hecho de que el único material auténtico que se utilizó en la clase fueron canciones populares nicaragüenses es un aporte a la difusión de nuestra cultura dado su contenido cultural. Sin embargo, más allá del aula, las estudiantes expresaron su gusto por

la música nicaragüense y estaban tan motivadas que dentro de sus planes expresaron visitar Nicaragua para conocer más de su cultura.

Al inicio del presente trabajo nos hacíamos la pregunta ¿De qué manera se puede desarrollar la CI en estudiantes de ELE nivel A2 teniendo como material auténtico canciones populares nicaragüenses? De acuerdo con Chen (2015, p. 250) se puede tener una idea del desarrollo de la CI a partir de la opinión que expresen los estudiantes en actividades de diálogos, confrontación e interrogantes. Se plantea que no es una competencia que se pueda evaluar como otras competencias, por ejemplo, la expresión oral y la expresión escrita, sino que es una competencia que toma su tiempo en adquirirse y depende del desarrollo del estudiante como persona y de su formación.

A pesar de las diferentes dificultades enfrentadas para el desarrollo del trabajo de campo del presente estudio, se lograron los objetivos propuestos:

- Las canciones populares nicaragüenses constituyen un importante material motivador para el desarrollo de una clase de ELE, debido a sus características musicales, temáticas y léxicas. Las canciones del corpus, aunque son canciones desconocidas para el estudiante y no pertenecen al género musical que normalmente escuchan fueron fuente de motivación, ya que las disfrutaron mucho. Como prueba de ello una de las estudiantes decidió hacer su trabajo final con la temática de la situación política que vivió Nicaragua en el año 2018. Las estudiantes tuvieron gran interés en el trabajo de campo, lo cual se puede verificar en su participación activa y dinámica en las clases.

- Las canciones populares nicaragüenses, además de representar la cultura e historia nicaragüense, representan la historia y rasgos generales de la cultura latinoamericana, dado que todos compartimos la misma historia.
- Las canciones populares nicaragüenses pueden ser tratadas como un texto literario en una clase de ELE.
- Las canciones populares nicaragüenses tienen gran contenido cultural con el cual se puede desarrollar la CI en estudiantes de ELE. Esto se pudo comprobar con el grado de concientización de las estudiantes a través de sus comentarios durante las actividades de conversación y discusiones en las clases.

Recomendaciones

Este trabajo no se realizó de forma presencial, debido a las dificultades políticas que vivía el país en ese momento. Lo ideal para el desarrollo de la CI es desarrollar las clases de forma presencial en un curso de inmersión lingüística, lo cual crea un ambiente óptimo para desarrollar diversas actividades en las que los estudiantes se involucren de forma directa en la cultura meta.

Una forma de involucrar a los estudiantes de manera directa es hacerles partícipes de actividades artísticas relacionadas con las canciones, como conciertos, peñas culturales, entre otros. Otra sugerencia es invitar a los estudiantes a participar en actividades que se mencionan en las canciones. Por ejemplo, los estudiantes podrían participar de una fiesta patronal, del baile de “la Gigantona y el Pepe Cabezón” u otros que tengan relación con el contenido de las canciones estudiadas en las clases. Con el fin de conocer más a profundidad el sentido de las canciones se puede tener un encuentro entre los estudiantes y los compositores de las canciones, en caso que el compositor lo permita. Todas estas actividades permitirían a los estudiantes comprobar el papel que juega la música popular en la C2.

Las canciones populares nicaragüenses aportan al desarrollo de la CI, en primer lugar, siempre y cuando el profesor sepa identificar los contenidos culturales que se presenten de forma explícita o implícita en una canción del grupo social al que pertenece el compositor. En segundo lugar, cuando se utilicen estrategias didácticas que permitan a los estudiantes no solo identificar rasgos culturales de la L2, sino llegar a ser un hablante intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- (s.f.). *M1 de la Multiculturalidad a la interculturalidad*.
doi:http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/EspanolAdultos/zips/Modulo_1/la_competencia_intercultural.html
- (s.f.).
- (s.f.). *EcuRed*. Obtenido de En el marco teórico se realiza un acercamiento a la definición de cultura de autores como el psicólogo social de origen holandés, Geert Hofstede quien plantea que cultura son las reglas que hay que seguir para ser buen miembro de una sociedad, pero que
- Aicart, M. (15 de 12 de 2015). Método comunicativo. *Lnaguage learning blog*.
doi:<https://blog.languagejourneys.com/es/metodo-comunicativo/>
- al, L. e. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Álvarez, J. V. (2019). *Enseñanza de la literatura insurreccional nicaragüense (19950 - 1979) en español como lengua extranjera para estudiantes del nivel C1 - C2. (Tesis de maestría)*. Managua: UNAN, Managua.
- Álvarez, F. (2007). El uso del material auténtico en la enseñanza de ELE. Granada: Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas. Obtenido de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7a083f02-e4b6-4ad3-8341-73c5b72ac393/2007-esp-12-13alvarez-pdf.pdf>
- Andreva, O. S. (2015). Consideraciones en torno al uso de las canciones. En Y. Morimoto (Ed.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Asociación para la Enseñanza de Español como Segunda Lengua ASELE. doi:file:///C:/Users/Argentina/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaDeELECentradaEnElAlumno-581025%20(2).pdf
- Andreva:, O. S. (2015). Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE. *Universidad de La Rioja*.
doi:https://pdfs.semanticscholar.org/b917/ceefb2f08ffad0bd2dd8a5e876c3077e1307.pdf?_ga=2.68184145.1101057246.1596031560-1809357111.1596031560
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno a los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. (U. M. Belgrado, Ed.) *Colindancias, Revista de la red de hispanistas de Europa Central*(1). Obtenido de file:///C:/Users/Soledad/Downloads/113-200-1-SM.pdf
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión en el aula ELE. *CARABELA*(47).
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_005.pdf
- Barros, L. A. (2008). La interculturalidad en la enseñanza de ELE. *Instituto Cervantes*.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf
- Barzuna, G. (1997). *Cantores que reflexionan*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Baz, D. A. (2017). El aprendizaje de la interculturalidad por medio del análisis contrastivo entre India y España.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/del_hi_2017/04_alvarez_jilani.pdf
- Benito, A. B. (2007). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. Extremadura.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/237413136_The_Use_of_Authentic_Materials_in_the_Teaching_of_Reading
- Bessala, S. B. (2012). Didáctica de la cultura en el aula de ELE en Camerún. *Cuadernos Cervantes*. doi:http://www.cuadernoscervantes.com/em_49_camerun.html
- Breen, M. (1985). *Authenticity in the Language Classroom*. *Applied Linguistics*. Obtenido de <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1093/applin/6.1.60>
- Campos, O. R. (1992). Authenticity in Listening and Written Texts. *Dialnet*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476212>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la cultura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Centro Virtual Cervantes. (2001). Habilidades y actitudes interculturales. En *Plan Curricular Cervantes*.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). Competencia comunicativa. (C. V. Cervantes, Ed.)
doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.SYP33-65.lcci>
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *Competencia estratégica*.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). Competencia intercultural.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *Competencia sociolingüística*.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *Competencia discursiva*.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). Comprensión lectora.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionlectora.htm

- Centro Virtual Cervantes. (2020). Destrezas lingüísticas.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). Expresión oral.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *Hipótesis del filtro afectivo*.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). La competencia discursiva.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm
- Constans, J. D. (Junio de 2011). La competencia sociocultural como potenciadora de las habilidades comunicativas (Tesis de grado).
doi:https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/16274/Domingo_Constans_Judith_TA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuadra, F. P. (1978). *Muestrario del folklore nicaragüense*. Managua: Editorial y litografía San José. doi:<https://sajurin.enriquebolanos.org/docs/CCBA-SERIE%20CIENCIAS%20HUMANAS-09-Muestrario%20del%20Folklore%20nicarag%C3%BCense.pdf>
- Delgadillo, L. A. (1950). Música indígena y colonial en Nicaragua. *Revista de estudios musicales*, 1(3). doi:https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9123/02-delgadello.pdf
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. (B. P. Language, Ed.) Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45186302/Dornyei1994_Foreign_Language_Classroom_motivation.pdf?1461903662=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMotivation_and_Motivating_in_the_Foreign.pdf&Expires=1598294666&Signature=WXFW8umd40DclOYKcF
- Durán, K. (2005). *La canción como acercamiento pedagógico a la cultura hispánica (Tesis de maestría)*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel S.a. .
- Europa Press. (13 de Diciembre de 2018). Más de la mitad de la población mundial tiene acceso a internet. *El Tiempo*. doi:<https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/mas-de-la-mitad-de-la-poblacion-mundial-tiene-acceso-a-internet-304778>
- Fabbri, F. (1981). A Theory of Musical genres: two applications. En D. H. Tagg, *Popular Music Perspectives* (págs. 52 -53). Amsterdam: Göteborg and Exeter.
doi:<https://www.tagg.org/others/ffabbri81a.html>
- Fernández, S. (2010). La competencia discursiva. *Monográficos marcoELE*(11).
doi:<https://marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf>

- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula ELE.
doi:http://www.anmal.uma.es/numero29/competencia_intercultural.htm
- Hofstede, G. (s.f.). Why is culture so important? doi:<http://www.geerthofstede.nl/>
- Ilesias-Cassal, I. (1 de Enero de 2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *ResearchGate*.
doi:https://www.researchgate.net/publication/308607833_Construyendo_la_competencia_intercultural_sobre_creencias_conocimientos_y_destrezas
- Kramsch, C. (2004). *Context and Culture in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
doi:https://books.google.com.ni/books?id=73rFnM6qlrWC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Language Journal Blog. (15 de Diciembre de 2015). Método comunicativo. *Language Journal Blog*. doi:<https://blog.languagejourneys.com/es/metodo-comunicativo/>
- Lazar, G. (2003). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leal, R. A. (2001). *Romancero nicaragüense*. Managua: Distribuidora cultural.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Marín, P. A. (23 de Abril de 2013). La Flexibilización del Pensamiento mediante el Aprendizaje de una Segunda Lengua: Relaciones Interpersonales e Interculturales Thought Flexibilization by Second Language Learning Interpersonal and Intercultural Relations. (U. P. Bolivariana, Ed.) *Revista de Psicología GEPU*.
doi:<https://revistadepsicologiagepu.es.tl/La-Flexibilizaci%F3n-del-Pensamiento-mediante-el-Aprendizaje-de-una-Segunda-Lengua-d--Relaciones-Interpersonales-e-Interculturales.htm?uid=6>
- Martín, A. J. (24 de Febrero de 2016). Diferencia entre crear música y hacer canciones. *Stratto corporation*. doi:<https://www.strattocorporation.com/2016/02/24/diferencia-entre-crear-m%C3%BAsica-y-componer-escribir-canciones/>
- Martínez, I. M. (2014). La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados? *Mosaico, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308641>
- Martínez, R. S. (2010). *La competencia intercultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Madrid: Fer fotocomposición S. A.
- Mendoza, T. Z. (21 de noviembre de 2010). Al son de marimba. *La Prensa*.
doi:<https://www.laprensa.com.ni/2010/11/21/nacionales/44222-a-son-de-marimba>
- Miguel Las Heras Calvo, M. S. (2015). Sobre el uso de las canciones en el aula de ELE: sintonizando con los alumnos y afinando contenidos. En Y. M. lit.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (págs. 1135 - 1144). La Rioja: Asociación para la Enseñanza

- del Español como Lengua Extranjera.
doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1135.pdf
- Moreno, M. C. (2010). ¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE? *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE(3)*.
doi:http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasP_Max.pdf
- Muñoz, V. d. (4 de Diciembre de 2016). La música: la relación entre el arte, la economía y el mercado. *Reversos*. Obtenido de <http://reversos.mx/la-musica-la-relacion-arte-la-economia-mercado/>
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Paris. doi:<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Palmer, F. S. (2007). *Applied Cultural Linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*. Amsterdam/Philadelphia, Holanda/ Estados Unidos: John Benjamin.
doi:<http://196.189.45.87/bitstream/123456789/18201/1/90pdf.pdf#page=16>
- Pérez, A. (21 de Agosto de 2019). La guitarrilla de Masaya. *Gitar Awa*.
doi:<https://gitarawa.com/la-guitarrilla-de-masaya/>
- Reyes, G. (2011). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
- Rodríguez, R. T. (2004). *Momentos cumbre de las literaturas hispánicas*. New Jersey: Pearson.
- Saíz, C. L. (2010). La competencia discursiva escrita en los niveles avanzado (B2) y dominio (C1): La unidad textual en los manuales de ELE. *marco ELE(11)*.
doi:https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/28307/2/llamas-competencia_discursiva.pdf
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education/Interamericana editores S.A. de C.V.
- Sánchez, E. M. (Noviembre de 1966). Romances y corridos nicaragüenses. *Revista Conservadora*. doi:<https://www.temasnicas.net/rtn96.pdf>
- Sánchez, L. C. (Enero - Julio de 2015). Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información. *e-Ciencias de la Información*, 5(1). doi:<http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i1.17615>
- Sham, J. C. (2015). La enseñanza de la cultura y la literatura en L2: La perspectiva de los trabajos de graduación de la maestría en español como segunda lengua. *Filología y Lingüística(41)*.
- Teruel, R. O. (Diciembre de 2004). Estudios de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes. *Tonos, Revista electrónica de estudios filológicos(8)*. doi:<https://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/16-publicroberto.htm>

- Tubio, M. L. (Julio de 2014). El aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. Ventajas y desventajas. *Scribd*. doi:<https://es.scribd.com/document/233843429/Aprendizaje-Asistido-por-computador>
- Universidad de Cantabria. (21 de Junio de 2017). Definiciones de cultura. doi:<https://ocw.unican.es/mod/page/view.php?id=800>
- Ureña, J. C. (2013). *Trovar: memoria poética de la canción hispanoamericana*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Vargas, G. M. (2014). La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. . *Signo y pensamiento*, 33(65). doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.SYP33-65.lcci>
- Viúdez, F. C. (2003). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En J. C. Maestre, & M. Murcia : Pérez Gutiérrez (Ed.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (págs. 217 - 227). Murcia: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional. doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0217.pdf

ANEXOS

Anexo # 1 Cuestionario inicial

CUESTIONARIO

El presente cuestionario, tiene como objetivo identificar los aspectos más relevantes de la cultura latinoamericana desde la perspectiva de personas cuyo país de origen no es ninguno de los países latinoamericanos, pero que han visitado o vivido en algún o algunos de estos países. El resultado del cuestionario, será utilizado para diseñar una guía metodológica cuyo fin será desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de español como lengua extranjera. La guía metodológica es parte del trabajo de investigación para optar al título de Maestría en la enseñanza de español como lengua extranjera de la UNAN, Managua.

Por favor completá la información solicitada. Por favor no te limités en tus respuestas, si hay algo importante que no está en el cuestionario y quisieras compartir, ¡¡¡bienvenido sea!!! A mayor información, mejores resultados tendremos.

Nombre: _____

Nacionalidad: _____

Preguntas:

1. ¿Cuál fue tu primera impresión cuando visitaste Latinoamérica por primera vez?
2. Si has visitado más de un país latinoamericano, ¿cuál te gustó más y por qué?, ¿cuál te gustó menos y por qué?
3. ¿Pudiste identificar diferencias culturales entre tu país y los de Latinoamérica?, ¿Cuáles?
4. ¿Qué te ha gustado más de la cultura latinoamericana?, ¿Qué te ha gustado menos?
5. ¿Has encontrado semejanzas entre las culturas de los diferentes países latinoamericanos?, ¿cuáles?

CUESTIONARIO

El presente cuestionario, tiene como objetivo identificar los aspectos más relevantes de la cultura latinoamericana desde la perspectiva de personas cuyo país de origen no es ninguno de los países latinoamericanos, pero que han visitado o vivido en algún o algunos de estos países. El resultado del cuestionario, será utilizado para diseñar una guía metodológica cuyo fin será desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de español como lengua extranjera. La guía metodológica es parte del trabajo de investigación para optar al título de Maestría en la enseñanza de español como lengua extranjera de la UNAN, Managua.

Por favor completá la información solicitada. Por favor no te limités en tus respuestas, si hay algo importante que no está en el cuestionario y quisieras compartir, ¡¡¡bienvenido sea!!! A mayor información, mejores resultados tendremos.

Nombre: Alan Wright
USA

Nacionalidad:

Preguntas:

1. ¿Cuál fue tu primera impresión cuando visitaste Latinoamérica por primera vez?

- Cultura tranquila
- Gente carinosa
- Importancia de familia

2. Si has visitado más de un país latinoamericano, ¿cuál te gustó más y por qué?, ¿cuál te gustó menos y por qué?

Me gustó Nicaragua y Mexico (menos Managua y el DF). Las areas rurales tienen un sentido relajado, conectado a la madre tierra. Menos me gustó Honduras, donde hay una presencia de miedo, con armas y la amenaza de violencia.

3. ¿Pudiste identificar diferencias culturales entre tu país y los de Latinoamérica?, ¿Cuáles?

En las culturas Latinoamericanas hay orgullo de ser latino. Aman a su cultura, su música, su comida, su historia. Los mercados abiertos representan todavía la (agri) cultura de la región. Celebran a sus fiestas nacionales y religiosas con autenticidad. En mi país, las grandes corporaciones han contaminado la cultura con una anti-cultura donde competencia y escasez domina. Hay poca cultura auténtica que se queda.

4. ¿Qué te gustó más de la cultura latinoamericana?, ¿Qué te gustó menos?

Me gustó la alegría que se siente en la vida cotidiana. Me gusta que la gente de Nicaragua siguen siendo abiertos a las novedades. Se mira por los ojos como si se están preguntando "¿Quié sos vos?" sin miedo. No me gusta la invasión de Papa John, Pizza Hut, Dunkin Donuts,

y la anti-cultura corporativa que se encuentra en las grandes ciudades. Tampoco no me gusta la arquitectura moderna de bloc de puro concreto.

5. ¿Has encontrado semejanzas entre las culturas de los diferentes países latinoamericanos?, ¿cuáles?

Muchos países latinoamericanos celebran con bailes, pinatas, música. Comen maíz (son pinoleros) y frutas tropicales. También, son culturas táctiles, donde no hay miedo de abrazar, y tocarse. Es decir, son culturas calurosas.

Nombre: Balder Hasvoll

Nacionalidad: Noruega

Preguntas:

1. ¿Cuál fue tu primera impresión cuando visitaste Latinoamérica por primera vez?

De gente tranquila, tímida, amable y respetuosa.

2. Si has visitado más de un país latinoamericano, ¿cuál te gustó más y por qué?, ¿cuál te gustó menos y por qué?

He visitado a Nicaragua, Argentina, Uruguay y Brasil, pero los dos últimos por muy poco tiempo. No sé qué país me más gustó, me gustaron los dos (Nicaragua y Argentina).
Nicaragua: tanta gente muy simpática, gente que lucha por un futuro mejor con mucha dignidad, la naturaleza muy linda. En Argentina me gusta que la gente es muy abierta, amable, que hay mucha solidaridad con los pobres, que es un país abierto y tolerante, sin mucho extremismo, mucha gente lucha por los derechos de mujeres. También tiene mucha naturaleza fantástica.

Lo que me no gusta, es que los dos países tienen mucha desigualdad, corrupción y machismo. En Nicaragua no hay democracia y justicia, pero mucha gente lucha para obtenerlo.

3. ¿Pudiste identificar diferencias culturales entre tu país y los de Latinoamérica?, ¿Cuáles?

Mi país (Noruega) es mucho más rico, menos corrupto, con menos desigualdad. Generalmente son Noruegos más apartados, menos humildes. Es mucho más igualdad entre los sexos y en general. Las diferencias en riqueza están bastante pequeñas.

4. ¿Qué te gustó más de la cultura latinoamericana?, ¿Qué te gustó menos?

Ve pregunta 2.

5. ¿Has encontrado semejanzas entre las culturas de los diferentes países latinoamericanos?, ¿cuáles?

Ve pregunta 2.

Nombre: **Camilla Horne Heidum**

Nacionalidad: **noruega**

Preguntas:

1. ¿Cuál fue tu primera impresión cuando visitaste Latinoamérica por primera vez?

Mi primer encuentro fue con Nicaragua. De una manera mi primera impresión quebró con los estereotipos que tenemos de América Latina en Noruega. Allí hay una imagen MUY simplificada de la gente latinoamericana por un lado como muy apasionada y fogosa, por otro lado hay el "indígena sabio", tocando la flauta india. Claro que sabía que son estereotipos! La gente de Nicaragua me pareció sobre todo humilde, tranquila, muy amable y queda. Pienso que la mayoría evita conflicto. No les gusta nombrar problemas, pedir dinero, molestar o crear jaleo.

Además te choca la intensidad de la vida en todos los aspectos. Los colores, los olores, el desorden, como mucha gente vive al límite también los serios problemas de ellos. La gente vive más en contacto con los diferentes estadios de la vida, más en contacto con las diferentes generaciones. Además la belleza de la naturaleza y lo distinto que es todo. Te das cuenta de que Noruega es una burbuja rara 😊

2. Si has visitado más de un país latinoamericano, ¿cuál te gustó más y por qué?, ¿cuál te gustó menos y por qué?

He visitado dos países latinoamericanos, Nicaragua y Argentina. Los dos países son muy diferentes y me gustan aspectos diferentes de los dos. En Argentina aprecio mucho la actitud relajada y abierta de la gente. Un desconocido te trata como un amigo, te cuenta cosas de su vida, te da consejos y aprecio mucho las reuniones de casualidad entre la gente. La gente es generosa y se ríe mucho.

En Nicaragua la gente te tratan MUY bien, hay muchísima hospitalidad, te dan lo que tienen, siempre te hacen sentir muy bien en casa de alguien. Me gusta el humor de la gente, la manera de apoyarte incondicionalmente si una vez son amigos y la fe en el ser humano.

No me gusta la diferencia grande entre género, siento que no estoy acostumbrada. Crecí sin pensar mucho en que soy mujer, más en mis obligaciones como ser humano y prójima. El machismo, la manera de encajarme en una caja de género me desconcierta. Las normas de qué hacer y no como mujer me chocan mucho. En Nicaragua también hay cajas de género, pero siento que tengo más libertad como soy extranjera, y una extranjera más visible que en Argentina. No me siento tan limitada de las normas bajo las que viven las nicas.

En Argentina tampoco me gusta cierta forma de desconfianza entre la gente. A veces veo a los argentinos demasiado sospechosos, no creen en las buenas intenciones de la gente. Siempre creen que la gente tiene una agenda oculta.

Un aspecto que no me gusta tanto en Nicaragua es que a veces puede ser difícil de establecer contacto con la gente nica, sobre todo con las mujeres, por algo que yo interpreto como cierta timidez. El resultado es cierta sensación de no ser incluida. En Nicaragua es difícil poder desaparecer en la multitud por la apariencia rubia. La gente puede comentar cosas sobre mi apariencia o manera de portar como si yo no estuviera presente. No lo interpreto como algo descortés, más como expresión de curiosidad, pero no me gusta la “objetivización”, eso de estar observado.

3. ¿Pudiste identificar diferencias culturales entre tu país y los de Latinoamérica?, ¿Cuáles?

En Noruega todo es alineado, hay orden, reglas, y sobre todo previsibilidad. Siempre sabes que lo planificado va a pasar. En Nicaragua y en Argentina los planes pueden cambiarse en el último momento. A veces a lo mejor, a veces a algo peor. Una sociedad menos estructurada crea una flexibilidad que muchas veces abre para otras maneras de hacer las cosas.

Hay más diferencias culturales que semejanzas. Sin embargo, la diferencia principal, la que más influye en la manera de vivir, es en mi opinión la falta de confianza en el estado de los países latinoamericanos. Los noruegos confían mucho en el estado. Hay un pacto de confianza que funciona. Los habitantes creen y confían en sus políticos, y cuando uno tiene problemas se dirige al estado, que a su vez te ayuda (en la mayoría de los casos). Se puede decir que crea menos solidaridad entre los habitantes. En los países latinoamericanos, cuando el estado no funciona bien, los familiares, los vecinos y los amigos tienen que ayudarse entre sí.

Otro factor importante que influye en la manera de vivir es el clima. Un clima frío te obliga a planificar tu vida y te impide el contacto social en ciertas fases del año. La gente de Latinoamérica vive más denso y tienen más contacto en todas las fases de la vida.

La riqueza repentina de Noruega al encontrar petróleo nos ha cambiado en gente arrogante y mimada a que le gusta educar al resto del mundo y demandar cosas. Los últimos años (en mi opinión...) hemos perdido cierta humildad en el encuentro con otras culturas que a mí me da pena. Encuentro más humildad y solidaridad que recuerdo de mi niñez en Nicaragua.

4. ¿Qué te gustó más de la cultura latinoamericana?, ¿Qué te gustó menos?

Hay muchísima diversidad. Lo que tienen en común que me gusta más son la espontaneidad, la flexibilidad, la solidaridad entre la gente. Lo que menos me gustan son diferentes cosas ya mencionadas arriba (punto 3)

5. ¿Has encontrado semejanzas entre las culturas de los diferentes países latinoamericanos?, ¿cuáles?

El hecho que hablan el mismo idioma crea una sensación de unidad que por ejemplo los países europeos no poseen. Creo que es una gran fuerza, crea solidaridad, negociación a través de fronteras y abre para más colaboración entre los países.

No encuentro muchas semejanzas entre lo que he visto y conocido de Argentina, y lo que conozco de Nicaragua aparte de los rasgos culturales que mencioné arriba (punto 4).

Nombre: _____ Marthe Kalleklev _____ Nacionalidad:
_____ Noruega _____

Preguntas:

1. ¿Cuál fue tu primera impresión cuando visitaste Latinoamérica por primera vez?

No se si recuerdo mi primera impresión, por que fue hace muchos anos en 2006, y solo tenia 19 anos. Pero se que me impacto la experiencia, por que despues he regresado varias veces, y vivi 8 anos en Nicaragua. Mi primer viaje fue a Guatemala. Creo que lo que me impresiono mas fue la cultura maya y todos los colores en sus trajes y telas. Me gusto ver que estaba muy visible la cultura maya (aun que tal vez era por el turismo en la ciudad donde estaba).

2. Si has visitado más de un país latinoamericano, ¿cuál te gustó más y por qué?, ¿cuál te gustó menos y por qué?

Me gusta mas Nicaragua, donde he vivido 8 anos. Nicaragua tiene algo especial para mi, que es dificil explicar. Pero es una mezcla de la cultura, la gente que te invitan a ser uno de ellos, la inlucion, y la naturaleza con las playas, volcanes etc. Me he sentido muy en casa en León, y casi nunca he sido “discriminada” por ser extranjera. Tambien me encanta la musica, los bailes de Nicaragua, y que siempre hay actividades culturales.

No tengo malas experiencias de viajar en latinoamerica, pero creo que lo que menos me gusto fue en Mexico, en Playa del Carmen, por que era muy turistico. Todos te hablaban en ingles y habian muhos gringos. Se senta que todo estaba “adaptado” a los turistas. No me dio una impresión de cómo vive la gente ahí, o como es la cultura realmente.

3. ¿Pudiste identificar diferencias culturales entre tu país y los de Latinoamérica?, ¿Cuáles?

Si claro, hay muchas diferencias. Pero tal vez lo mas visible es que la gente en Nicaragua, y otros países latinoamericanos, son muy abiertos, te hablan, son curiosos. Mientras en Noruega casi nadie habla con las turistas, o no tienen interes de conocerte. En Noruega la sociedad es mas cerrado y privado, mientras en Nicaragua es mas social.

4. ¿Qué te gustó más de la cultura latinoamericana?, ¿Qué te gustó menos?
Me gusta lo antes mencionado, de ser abiertos, de tener curiosidad de hablar con extranjeros.

Lo que menos me gusta son los comentarios de hombres en la calle, los piropos.

5. ¿Has encontrado semejanzas entre las culturas de los diferentes países latinoamericanos?, ¿cuáles?

Es difícil decir, por que en Nicaragua he vivido, mientras en los otros países solo he viajado como turista, así que conozco mucho mejor la cultura de Nicaragua, mientras cuando estoy de vacaciones, tal vez no busco tanto entender la cultura de donde estoy.

Pero en general creo que todos los lugares que he visitado ha mostrado la misma hospitalidad y calor humano. También hay semejanzas en la comida y tradiciones, especialmente en Centroamérica. He observado también que tienen el mismo sentido de humor en muchos lugares, hacen muchas bromas. Pero en Quito, Ecuador, por ejemplo, note que las personas son más humildes y cortez y no hacen bromas vulgares (que yo escuche por lo menos), como lo hacen en Nicaragua.

1. Mi primera impresión de Latinoamérica fue que era muy ruidosa y inquieta, y que la gente era muy abierta. También ví la diferencia entre los pobres y los con dinero ya en el auto entre el aeropuerto y la ciudad, algo que fue difícil ver.

2. El país que me gusta más es Perú, porque el paisaje allá es increíble y la gente es tan hermosa y amable. Lo que me gusta menos es Uruguay, pero solamente he estado en Montevideo así que no conozco a mucha gente de allá. Para mí es un país bastante aburrido.

3. Sí, hay muchas. Por ejemplo políticamente, que (en mi experiencia) la gente acá aparece menos contenta con su gobierno. También con la manera de vivir y como tratan otra gente. La vida aparece más “simple” acá, y no tan enfocada en cosas materialísticas. Todos son más abiertos a extranjeros y desconocidos sin embargo.

4. Me he gustado mucho lo que escribí sobre ser abierta a otra gente, y el paisaje. Lo que he gustado menos es ver esas diferencias entre pobres y ricos, y la cantidad enorme de gente que no tiene una casa o suficiente comida.

5. Sí, muchas:

-que son abiertos

-que las tradiciones importan mucho, por ejemplo la música, el baile, la ropa etc

-que están orgullosos de su país y cultura, y su “versión” del español.

Hanna

El presente cuestionario tiene como objetivo valorar tu experiencia en un país latinoamericano, solamente. Tus respuestas deben ser sinceras y claras.

Preguntas:

1. ¿Cuál fue tu primera impresión cuando visitaste Latinoamérica por primera vez?

Hace 1 mes estuve en Buenos Aires, y es la primera vez como visito un país Latinoamérica. Recuerdo que había mucho calor, y en el aeropuerto había mucha gente. Todavía tenía agua de Noruega en mi botella. En el paseo en taxi a la casa probé hablar un poquito con el chofer, pero cuando me probé responder a una de mis preguntas, no comprendí qué dijo escuela porque para mí oí como ‘escuela’ y nunca había escuchado la palabra antes.

Cuando empecé andar en las calles ganaba la impresión que los porteños fue un grupo étnico feliz. Cantan y silban en la calle, me quedó alegre cuando estoy exterior. Tienen un mejor contrato, y tienen mucha vida.

2. Si has visitado más de un país latinoamericano, ¿cuál te gustó más y por qué?, ¿cuál te gustó menos y por qué?

No, nunca he visitado uno otro país latinoamericano.

3. ¿Pudiste identificar diferencias culturales entre tu país y los de Latinoamérica?, ¿Cuáles?

Mi primera impresión de la ciudad fue que muchos edificios eran usados, pero no experimenté el mejor contraste antes fui a un parque norte, un parque norte de la ciudad. Ví el barrio pobre por primera vez, después esto he visto el barrio más veces, pero también experimenté la pobreza en el calle y en el subte. Aunque la pobreza siento que Buenos Aires es una ciudad occidental.

Creí que la gente quería probar hablar a mí en el colectivo, pero pienso que es como en Noruega. De todos modos parece que la gente es más alegre aunque Argentina tiene una crisis económica, y la situación puede estar turbulenta. Nunca he experimentado un grupo como tiene un contrato tan mejor. Cuando he visto las manifestaciones los porteños parecen unidos. No he experimentado manifestaciones como acá.

La educación infantil es diferente, la vida al aire libre, la comida, la música

4. ¿Qué te ha gustado más de la cultura latinoamericana?, ¿Qué te ha gustado menos?

Me gusta la comida, la música, la vida al aire libre, la gente feliz, las ferias,

Me gustó menos: los contrastes entre rico y pobre, la educación infantil, y algunas veces pienso que es tan demasiado tráfico.

5. ¿Has encontrado semejanzas entre las culturas de los diferentes países latinoamericanos?, ¿cuáles?

Tale

Anexo # 2 Cuestionario evaluativo

Luego de haber cursado el pequeño taller de música popular nicaragüense en las clases de español cuyo propósito era desarrollar la competencia intercultural, necesitamos hacer una pequeña valoración del taller con el propósito de saber si se cumplió con el objetivo planteado. Para ello te pedimos respondás este pequeño cuestionario. La sinceridad y la apertura son muy importantes en tus respuestas, así que no te limites en tus respuestas. Muchas gracias por tu participación.

1. ¿Qué te pareció el Taller de Música?
 2. ¿Hubo alguna dificultad en la clase (metodología, carácter de la profesora, otros)?
 3. ¿Se presentaron problemas técnicos como falta de conexión u otros que perturbaron la clase?
 4. ¿Te ayudaron las canciones a conocer aspectos nuevos de la cultura latinoamericana?
 5. ¿Te ayudaron las canciones a comprender mejor aspectos culturales latinoamericanos que ya conocías antes del Taller de Música?
 6. ¿Podría mencionar algún aspecto cultural que aprendiste en el Taller de Música y que te ayudó a manejarte mejor en la cultura latina?
 7. ¿Te gustó más alguna canción en especial, o te gustaron varias canciones? ¿Cuál, por qué?
 8. ¿Qué aprendiste en el Taller de Música?
 9. ¿Creés que a través de las canciones se puede conocer la cultura de otros países?

10. ¿Te gustaría mencionar algo que no se te haya preguntado en el cuestionario? Sería muy importante conocerlo.

Luego de haber cursado el pequeño taller de música popular nicaragüense en las clases de español cuyo propósito era desarrollar la competencia intercultural, necesitamos hacer una pequeña valoración del taller con el propósito de saber si se cumplió con el objetivo planteado. Para ello te pedimos respondás este pequeño cuestionario. La sinceridad y la apertura son muy importantes en tus respuestas, así que no te limites en tus respuestas. Muchas gracias por tu participación.

1. ¿Qué te pareció el Taller de Música?

Creo que fue un buena manera para aprender la lengua, y conocerse con otro música. Nunca escuché musica de latinoamerica antes (exempto algunos canciones de regatton). Una canción no es un texto tan largo y por eso fue bastante bien conocer los palabras aunque algunos veces la significada de la obación fue un poco más difícil entender. Fue un nueva manera aprender la lengua, y me gusta la variacion de los otros clases. Un cosa más! Me gusta mucho la pagina en el internet donde leimos los textos y claves++ eran muy lindas y funcionadas.

2. ¿Hubo alguna dificultad en la clase (metodología, carácter de la profesora, otros)?

No, puedo pensar sobre alguna. Me gusta la profesora y la metodología☺

3. ¿Se presentaron problemas técnicos como falta de conexión u otros que perturbaron la clase?

lo única que fue que la señal, no siempre fue mejor, y por eso fue difícil escuchar todas las palabras, y las significados. Quizas pude buscar otro lugar con mejor señal, pero lo funcionó bastante bien.

4. ¿Te ayudaron las canciones a conocer aspectos nuevos de la cultura latinoamericana?

Si, antes nunca supe que los santos fue tan importante, pero cuando trabajamos con santiaguito conocí las fiestas patronales. Me gustó cuando hablabamos sobre nuestras comprensiones de algo, dentro como fue explicado en por ejemplo una cancion.

5. ¿Te ayudaron las canciones a comprender mejor aspectos culturales latinoamericanos que ya conocías antes del Taller de Música?

Creo que sí, como la canción sobre el volcán y hablamos sobre la situación política. Comprendo mejor que significa ser latino, y para mí parece como una comunidad, la misma lengua, y mucha de esa historia es similar. Me gustó cuando hablamos sobre nuestras comprensiones de algo, dentro como fue explicado en por ejemplo una canción.

6. ¿Podría mencionar algún aspecto cultural que aprendiste en el Taller de Música y que te ayudó a manejarte mejor en la cultura latina?

Aprendí sobre los festivales patrimoniales. Que cada ciudad tiene un santo, o un patrón, y la gente celebra con corridas de toros, comida de maíz y música.

7. ¿Te gustó más alguna canción en especial, o te gustaron varias canciones? ¿Cuál, por qué?

Creo que me gusta más "Soy latino", porque me gusta el ritmo, y también es la canción que escuché después del Taller de Música, y por eso lo recuerdo.

8. ¿Qué aprendiste en el Taller de Música?

Aprendí más sobre los traseros como -it@ y izmo, y que tan es como so, y más gramática como imperativo y subjuntivo. También conocí música latina y la cultura en la música.

9. ¿Crees que a través de las canciones se puede conocer la cultura de otros países?

Sí, pienso que yo conozco un poco de la cultura en Nicaragua, y también pienso que cuando se conoce algo sobre la cultura en un país se puede conocer un poco sobre los otros también.

10. ¿Te gustaría mencionar algo que no se te haya preguntado en el cuestionario? Sería muy importante conocerlo.

No, no lo creo.

Tale

1) Me gustó mucho el taller, porque me enseñó mucho sobre la cultura nicaragüense, y sobre los problemas actuales en el país. También me encantan las canciones latinas, así que disfruté escucharlas y analizar la letra.

2) En realidad no, no hubo problemas con la manera Soledad usó de enseñar. Estaba muy calma y tranquila cuando tuvimos problemas con letras y comprensión en general, y nos ayudó mucho. Es una profesora muy amable y feliz.

3) Sí, había muchos problemas técnicos durante las clases. La conexión se fue varias veces, y por eso tuvimos que terminar clases antes de tiempo.

4) Aprendí sobre una festividad en Nicaragua que antes no conocí, y también muchas palabras “slang” nuevas.

5) ¡Sí, me ayudaron mucho! Ahora comprendo más la gravedad de la crisis política en Nicaragua, y me inspiró a tener mi examen oral en español sobre el tema. También entiendo mejor la conexión que la gente en Latino-América siente entre ellos.

6) No puedo pensar en algo que he aprendido que me ayuda a manejarme en Latino América, es más que la comprensión que recibí durante las clases me ha ayudado con comprender la cultura mejor, y con entender el clima político.

7) Me gustó mucho la canción sobre los jóvenes enamorados con la chica que ya tiene novio, pero no está contenta con la relación con él. Creo que es muy divertido, y me gusta mucho la letra. En mi opinión, dice mucho sobre la cultura latina con relación a relaciones románticos y la aceptación al engaño que tienen.

8) Aprendí sobre la cultura en Nicaragua y en el resto de Latino América, y sobre los problemas políticos que hay.

9) Sí, porque muchos cantadores hacen canciones que tratan temas importantes en la sociedad, y si analizas la letra, siempre puedes encontrar cosas sobre la cultura. También hay el ritmo de la canción, que yo creo dice mucho sobre un país y su historia.

10) No, creo que el cuestionario cubrió todo!

Hanna

Anexo # 3 Diario de la puesta en práctica de la guía didáctica (Transcripción de los videos)

Día 1: Lunes 11 de marzo de 2019/ 8:00 am – 9:00 am Canción: “Mujer de miel”

En el primer encuentro las estudiantes se conectaron de manera puntual. La profesora preguntó a las estudiantes si habían visto el material enviado dos días antes. Una de las estudiantes, Hanna, contestó afirmativamente, pero la segunda dijo no haber tenido tiempo para revisarlo. La profesora preguntó si el material estaba claro, a lo que la estudiante respondió que sí. La profesora presentó las claves de la canción y preguntó si recordaban algún vocabulario. La estudiante Hanna respondió: “Sí, como “comemierda”. Era como cerca de “hijo de puta”, pero un poquito diferente. Y me cuadra, sí, me gusta.” La profesora le preguntó qué era lo que le cuadraba. La estudiante respondió “El canción”. La estudiante al momento de su respuesta ya estaba poniendo en uso vocabulario nuevo de la canción de la clase. La profesora preguntó si habían comprendido el vocabulario y las estudiantes respondieron “Entiendo el vocabulario, pero no todo el sentido de la canción”. La profesora explicó que les ayudaría a comprender todo el sentido de la canción.

A continuación, la profesora presentó el video de la canción, presentó el vocabulario y si había preguntas al respecto. Hanna expresó “No recuerdo “madrugada. He escuchado antes, pero no recuerdo”. luego las estudiantes preguntaron por el significado de las palabras *madrugada* y *agüevado*, a lo que la profesora le respondió que *madrugada* era muy temprano de la mañana cuando todavía no sale el sol, y *agüevado* es un sinónimo de triste o deprimido. Explicó que la palabra *agüevado* podría llegar a ser una palabra vulgar dependiendo del grado de confianza entre los interlocutores.

La profesora luego introdujo como tema gramatical el adverbio TAN como intensificador precedido de adjetivos o adverbios. Una de los estudiantes lo identificó inmediatamente como el prefijo intensificador utilizado en Argentina, RE a lo que expresó: “Uso más el RE de Argentina. Sos rediosa, etc.” La profesora solicitó entonces que sustituyeran el adjetivo TAN por el prefijo RE en la canción para comprobar si funcionaba este último como sinónimo de TAN. Las estudiantes descubrieron que perfectamente era sustituible el adjetivo TAN por el prefijo RE. Así lo hicieron: “Sos rediosa; Ibas recoqueta”. La profesora continuó para ayudarles sustituyendo también el adverbio TAN: “Sos redeliciosa, rediosa y refindesemana”. La profesora explicó otros usos que tiene el adverbio con el fin de que las estudiantes conocieran de sus diferentes usos: como comparativo combinado con COMO, en una oración consecutiva combinado con QUE y como reforzador de una oración negativa combinado con NI SIQUIERA. La profesora hizo énfasis en el uso que se le da al adverbio en la canción, que es intensificador de adjetivos. Luego invitó a las estudiantes a buscar el uso del adverbio en la letra de la canción e invitó a las estudiantes a realizar frases con la misma estructura describiendo la canción. Las oraciones fueron las siguientes: “La canción no es tan directa con su mensaje”; “Creo que la canción es tan difícil.” La profesora explicó que el uso de TAN con los verbos ESTAR y SER, seguido de QUE/COMO, son oraciones comparativas.

También compararon las canciones argentinas con la canción “Mujer de miel”: “Las canciones de Argentina no es tan difícil como eso porque comprendo las palabras más”. La profesora hizo las correcciones a esta oración y la estudiante la atendió: “Las canciones no son tan difíciles como esta porque comprendo las comprendo mejor”. La profesora corrigió esta oración y la estudiante la corrigió,

también. La otra estudiante dijo: “La canción es tan similar como las canciones en España”. La profesora recordó el uso de TAN con los verbos SER y ESTAR. A la estudiante le pareció similar a la canción “Despacito”, pero expresó que “Mujer de miel” le gustó más.

La profesora luego pasó a las preguntas de comprensión a nivel literal. Las estudiantes respondieron muy bien a las preguntas. Si había alguna pregunta que las estudiantes no podían responder, la profesora hacía otras interrogantes más fáciles hasta lograr responder la pregunta que no habían podido resolver.

La profesora pidió a las estudiantes que describieran a los personajes de la canción. La profesora les recordó de la diferencia entre los verbos SER y ESTAR. Las estudiantes describieron a los personajes de la canción. A partir de la descripción, la profesora realizó preguntas de nivel inferencial para descubrir el mensaje de la canción. Una de ellas no comprendía la palabra antivalor, presente en una de las preguntas, por lo que la profesora pidió a la otra estudiante explicara su significado.

En esta canción las estudiantes fueron capaces de descubrir los valores y antivalores en la historia de la canción. El machismo fue uno de los antivalores encontrados en la canción. La profesora preguntó a las estudiantes si el machismo se da en la sociedad noruega. Las estudiantes respondieron que sí, pero en menor medida, que también se daba el maltrato de las mujeres hacia los hombres. Para una de las estudiantes depende del grupo social, o la clase social, así se presenta más o menos, este antivalor. Para la otra estudiante, no se trata de clases sociales, sino al nivel de consumo de alcohol. La estudiante mencionó

que en Noruega también se dan femicidios, pero no al nivel que se presentan en Latinoamérica.

La profesora preguntó si habían presenciado un acto de violencia contra las mujeres en Argentina, y respondieron que no, pero sí sabían que cada 32 horas una mujer moría en el país por diferentes causas. La profesora preguntó si en Noruega también se celebraba el Día Internacional de la Mujer. Una de las estudiantes dijo: "Sí, pero no es tan grande como aquí". La profesora celebró que la estudiante estuviera poniendo en práctica el adverbio TAN para hacer comparaciones. La profesora preguntó qué harían si presenciaran una situación machista en Argentina. Una de las estudiantes dijo que no debía hacer nada por temor a ser maltratada así como la víctima en esa situación. La otra estudiante dijo que, aunque quisiera ayudar, era peligroso involucrarse en una situación de violencia. La profesora expresó su aprobación sobre la actitud a tomar ante una situación de violencia. Una de las estudiantes expresó que no debían involucrarse porque no estaban en su propia cultura. La profesora recalcó que como ya conocen lo violento de la cultura machista, lo mejor es no involucrarse.

La profesora preguntó sobre cómo el autor de la canción ve a los animales. A lo que las estudiantes respondieron que se les ve como inferior a los humanos.

Respecto al léxico utilizado en la canción, las estudiantes comentaron que, a pesar de ser un vocabulario vulgar, lo comprendieron muy bien y es una buena estrategia para llegar a los jóvenes. Una de las estudiantes comentó que tiene una amiga noruega quien estudia en Argentina y que sus compañeros de clase argentinos dicen malas palabras y ella no comprende. Afirmó que por eso es importante conocer el vocabulario vulgar, sobre todo en un ambiente de jóvenes.

La profesora explicó que seleccionó la canción porque es el vocabulario normal entre los jóvenes de Latinoamérica. Una de las estudiantes lo confirmó, y dijo que escuchaba ese vocabulario en la calle, pero que no lo comprendía. Para concluir la clase, la profesora preguntó sobre el mensaje de la canción, a los que las estudiantes respondieron que era mostrar una realidad.

Día 2: Miércoles 13 de marzo de 2019/ 8:00 am – 9:00 am Canción: “Mujer de miel”

En el segundo encuentro, la profesora inició mencionando la canción “Mujer de miel”, de la clase anterior. La profesora había enviado de antemano las claves del video. Explicó que verían el video de nuevo y que pusieran atención a los personajes del video. Las estudiantes pudieron identificar a los personajes: “la Gigantona y el Pepe Cabezón”. La profesora preguntó si encontraban relación entre el video y la canción y dijeron que sí, porque el video trata de una mujer muy grande, lo cual representa su importancia, y de un hombre pequeño, quien representa a una de las parejas de la mujer grande. Además, les pareció interesante la relación que se hace entre la historia de la canción y la tradición de “la Gigantona”.

La profesora pidió a las estudiantes leer nuevamente las claves históricas del video y hacer una relación entre la tradición y la historia latinoamericana. Entre ellas comentaron sobre el significado de la representación de la mujer alta y blanca y de su novio, pequeño y moreno. Con ayuda de la profesora, llegaron a la conclusión que “la Gigantona” representa a la colonia, el poder blanco, la conquista española, y el Pepe representa a los pueblos latinoamericanos conquistados. La profesora preguntó que si hoy en día era posible observar la diferencia entre blancos y mestizos o indígenas en América Latina. Las

estudiantes respondieron que en Argentina se veía a mestizos e indígenas en puestos de trabajo inferiores a los puestos de trabajo donde labora gente blanca. Por ejemplo, los indígenas o mestizos se ven trabajando en puestos de limpieza en instituciones como hospitales o universidades. Al preguntarles si en su país, también se marcaba la diferencia entre indígenas y no indígenas, respondieron que las diferencias no son tan grandes como en Latinoamérica, que había más diferencias entre noruegos e inmigrantes.

Para concluir la clase la profesora pidió la opinión de las estudiantes sobre la representación de “la Gigantona y el Pepe” en el video de la canción. Las estudiantes dijeron que les parecía muy interesante porque pareciera que no hubiera relación entre una tradición y la historia de la canción, pero que sí la hay porque en la tradición y en la canción hay una demostración de poder representada en una mujer.

Día 3: Lunes 18 de marzo de 2019/ 8:00 am – 9:00 am Canción: “¡Que viva Santiaguito!”

La profesora inició la clase explicando que estudiarían lo que es una fiesta patronal en Nicaragua, y en gramática estudiarían las interjecciones y los diminutivos. La profesora preguntó si habían estado en alguna celebración de una fiesta patronal. Las estudiantes dijeron que en su país han estado en las celebraciones de Santa Lucía, pero que no necesariamente es una fiesta patronal porque no es un pueblo católico, sino protestantes. La profesora invitó a ver el video a las estudiantes. Debido a problemas técnicos que la profesora no pudo resolver, no se logró escuchar la canción (aunque ellas ya la habían escuchado en casa), de manera que solo vieron las imágenes del video. Además, el video se pausaba en algunos momentos.

La profesora preguntó si observaban actividades religiosas en el video. Una de las estudiantes dijo que sí, porque se ve a la gente caminar. La profesora les explicó que esa gente caminando iba en procesión e hizo hincapié en ese término. Tale preguntó si había procesiones en toda Nicaragua, así la profesora respondió que no solo en Nicaragua, sino en toda Latinoamérica debido al uso de la religión católica como método de conquista.

Otro aspecto que les llamó la atención fue la montadera de toros y lo relacionaron con las prácticas de toreo en España. La profesora explicó que fueron los españoles quienes trajeron al continente los toros durante la conquista. Hanna preguntó que si no se llamaba matador a la persona que monta el toro, la profesora explicó que a esa persona se le llama montador y que en España a la persona que mata al toro se le llama matador. Refirió a las estudiantes al vocabulario de la clase en el que se encuentra el término montador (sustantivo) y escribió en la pizarra virtual el verbo montar. Explicó que montador viene del verbo montar.

La profesora preguntó si todas las actividades que se ven en el video parecían actividades religiosas. Las estudiantes respondieron negativamente, sobre todo por el tipo de música y la pelea entre unos hombres. Tale no conocía el verbo pelear por lo que la profesora lo escribió en la pizarra virtual. La profesora preguntó en qué condiciones están los hombres peleando en el video. La profesora les dijo que recordaran una palabra estudiada en la clase pasada. Las estudiantes la recordaron de inmediato, y respondieron que los hombres del video estaban borrachos.

La profesora explicó que la tradición en el video es una muestra del mestizaje, y les explicó que mestizaje significa mezcla entre dos razas. La profesora escribió en la pizarra la palabra mestizaje. Les preguntó a las estudiantes si la raza noruega es pura o mestiza. Ellas explicaron que es bastante pura, pero que pronto no lo será debido a la inmigración. También expresaron que en el norte de Noruega hay un grupo indígena que se llama Samme y creen que ahí si hay mestizaje porque se han mezclado con noruegos que no pertenecen a esa comunidad. La profesora preguntó qué tan puros eran los Samme e hizo referencia al uso del adverbio TAN. Las estudiantes respondieron que ahora en tiempos modernos sí se mezclan un poquito. La profesora aprovechó para mencionar el diminutivo utilizado por la estudiante en la palabra *poquito*.

La profesora luego pasó a ver el vocabulario de la canción mostrando imágenes de este. Dentro del vocabulario está el término *Chicha de maíz*. La profesora explicó que en Sudamérica al maíz se le dice *choclo*. Las estudiantes no conocían el término por lo que solo habían usado la palabra *maíz* y no habían tenido problemas para su comprensión en Argentina. La profesora explicó que el maíz es la base de la comida en la mayoría de los países latinoamericanos, sobre todo en Mesoamérica. Explicó el término *Chicheros*, diciendo que son los músicos y que el término viene de la palabra *chicha*. Luego mostró la imagen del *nacatamal* y le explicó que es una comida típica de Nicaragua y que en muchos países de América se les llama *tamal* variando un poco su preparación en cada país. Luego explicó qué es la *barrera*, la cual se usa para la montadera de toros. En algunos lugares es provisional y en otros, permanente. Luego explicó el término *molote*, mucha gente grupada y en desorden. Explicó que en algunos países la palabra *molote*, era el nombre de una comida. El término *vela*, explicó

es cuando se acompaña toda la noche el cuerpo y la familia de la persona que ha fallecido. Que en este caso se acompaña toda la noche al santo patrono. También explicó que la palabra *vela* es sinónimo de *candela*.

La profesora mostró una lista de vocabulario y una de las estudiantes preguntó qué significaba la palabra *cura*, la profesora explicó que es la persona que oficia la misa y que hay tres palabras para designar a esta persona: cura, padre y sacerdote. Una de las estudiantes preguntó qué significaba la palabra *mayordomo* (con acento muy argentino). La profesora hizo las dos pronunciaciones, nicaragüense y argentina, de manera que la estudiante escuchara la diferencia entre las dos. Luego explicó que *mayordomo* es una especie de padrino del Santo Patrono, pero las estudiantes no conocían la palabra *padrino*, así que la profesora explicó que cuando a uno lo bautizan, uno tiene un padrino y una madrina. Inmediatamente las estudiantes comprendieron la palabra *padrino*. La profesora explicó que es la persona que organiza y dirige la fiesta patronal.

La profesora pasó a la gramática explicando qué es el verbo *vitorear* y su uso. Dio como ejemplo la expresión “¡Que viva Santiaguito!” La profesora preguntó si tenían expresiones similares en noruego, y las estudiantes respondieron que sí. Como ejemplo dieron las expresiones ¡Viva el rey! y ¡Viva la nación! Las estudiantes explicaron que también usan el verbo vivir para vitorear. La profesora explicó que la partícula *Que*, da énfasis a la expresión, de manera que puede ir y puede no ir, dependiendo de la fuerza que se le quiera dar. La profesora explicó que esta expresión necesita signos de admiración y que en español estos van al inicio y al final de la frase.

Una estudiante preguntó si siempre era necesario usar el modo subjuntivo en este tipo de expresiones. La profesora le explicó que sí, ya que era una expresión de deseo, que era igual que decir “Yo quiero que Santiago viva”. La estudiante preguntó si no era lo mismo que la expresión “Que tengas suerte”. La profesora explicó que es lo mismo porque queremos decir “Yo quiero que tengas suerte”. Explicó que la diferencia de las oraciones eran las personas. La última frase estaba en segunda persona y la primera en tercera persona. La profesora felicitó a la estudiante por haber identificado el uso del modo Subjuntivo. La profesora preguntó por más usos de este tipo de expresión en Noruega. Las estudiantes respondieron que son expresiones que casi no se usan ahora, que son expresiones viejas. La profesora explicó que en Nicaragua el término está muy presente porque debido a la crisis política muchas personas gritan ¡Que viva Nicaragua libre! La profesora también explicó que se usa en el deporte para vitorear a un equipo o a un jugador. Una de las estudiantes explicó que en su país se usa más en “demostraciones”. La profesora explicó que los vítores son muy populares en español.

Luego, preguntó a las estudiantes si habían comprendido el video sobre la formación de los diminutivos. Las estudiantes dijeron que sí, y que eran las terminaciones _ito, _ita. Una estudiante dijo que se usaba para demostrar cariño porque había unas amigas argentinas que le decían Hannita. La profesora explicó que los diminutivos tienen dos usos: para expresar que algo es pequeño, y para demostrar un poco de cariño. La profesora repasó el video sobre la formación de los diminutivos de manera general. La profesora se detuvo en la parte donde se forma el diminutivo de las palabras terminadas en _go. Explicó que Santiaguito es el diminutivo de Santiago. Una de las estudiantes preguntó si

se pronunciaba la letra u en la sílaba _ gui _. La profesora explicó que la *u* es muda en las combinaciones *gue* y *gui* para conservar el sonido /g/. Explicó que sucede lo mismo en las combinaciones *que* y *qui*, con el sonido /k/. La profesora continuó con una dinámica, la cual consistía en que una de las estudiantes decía un sustantivo y la otra estudiante la decía en diminutivo. La profesora dio ejemplos de la dinámica para mayor comprensión de la actividad. La profesora ayudó a las estudiantes cuando tenían dificultad. Luego vieron los diferentes casos de la formación de los diminutivos.

La profesora preguntó sobre el contenido de la canción a las estudiantes y mostró la letra en la pizarra. Las estudiantes respondieron que la canción habla sobre la celebración con montadores de toros, con música de chicheros, con chicha y tamales (nacatamales), con una “foto” del santo. La profesora explicó que no era una foto del santo lo que llevan en la procesión, sino una imagen. Una de las estudiantes preguntó si debían usar subjuntivo para describir lo que se hace en la celebración del Santo. La profesora explicó que no, porque solo estaban haciendo una descripción de algo tradicional. También expresaron que las personas oran durante esta actividad.

La profesora explicó que la mayoría de estas actividades se celebran en familia, que muchas personas llegan a la celebración por fe o por turismo. También explicó que son fechas especiales en el año para las familias, similares a la Navidad. Las estudiantes tenían curiosidad por saber si la celebración era una vez al año y si había otras celebraciones como esa. La profesora explicó que la fiesta patronal se celebra una vez al año en la fecha que se menciona en la canción y que también hay otras celebraciones como la de La Gritería del 7 de diciembre.

La profesora preguntó, ¿cuál creían ellas era el propósito del autor al escribir esta canción? Las estudiantes respondieron que el propósito era celebrar al Santo Patrono y también contar un poco de historia. También dijeron que era para que los turistas vayan a ver la celebración del pueblo.

Para concluir, la profesora preguntó si podían identificar aspectos culturales de los nicaragüenses. Las estudiantes respondieron que son muy abiertos como personas y muy sociales. Que los montadores quieren demostrar fuerza. La profesora les explicó que también hay mujeres montadoras de toros. Una de las estudiantes preguntó si algunas personas morían en esta práctica y la profesora contestó afirmativamente. Que aquí, a diferencia de España, el objetivo no es matar al toro, solo jugar con él. La profesora explicó que esa práctica, al igual que la mayoría de nuestra cultura, es mestizaje. También les compartió que cuando vio montaderas de toros por primera vez, se asustó mucho por el peligro que representa.

Día 4: Miércoles 20 de marzo de 2019/ 8:00 am – 9:00 am Canción: “Casa abierta”

La profesora preguntó si habían escuchado la canción del día y si les había gustado. Las estudiantes dijeron que sí. La profesora les comentó que la cantante Katia Cardenal es muy reconocida en Noruega por su música y por haber traducido y cantado en español canciones tradicionales infantiles noruegas. La profesora les recordó que en las orientaciones enviadas, las estudiantes bebían dividirse la canción.

Para dar inicio a la sesión la profesora consultó a las estudiantes cómo querían empezar la clase, si con gramática o con el contenido de la canción. Las estudiantes prefirieron empezar por el tema de la canción. La profesora preguntó

por el contenido de la canción y las estudiantes respondieron que la gente debe ser más abierta. Que no importa el color, ni la raza porque todos somos los mismos. Que no importa el color, ni la raza porque todos tenemos los mismos sentimientos. En ese momento una de las estudiantes tuvo problemas con la conexión, pero luego se resolvió. La profesora corrigió a una de las estudiantes en la pronunciación de la palabra color, ya que cuando la estudiante la pronunciaba sonaba como la palabra *calor*. La profesora comentó que el mensaje de la canción era muy claro y directo, por lo que pasaron a ver la parte de la gramática utilizada en la canción.

La profesora mostró el uso de los verbos SER, ESTAR y HABER a través de los ejemplos. Explicó que la regla SER se usa para cosas permanentes y ESTAR para cosas temporales, no necesariamente es así. Luego mostró la letra de la canción con el fin de que identificaran el uso de los tres verbos estudiados. Las estudiantes identificaron muy bien los usos de los verbos. La profesora corrigió la pronunciación de la palabra *calidad*, ya que una de las estudiantes decía *calidad*, por *cualidad*. La profesora explicó que *calidad* es otra palabra con un significado diferente. La profesora les dijo que sabía era difícil estar pensando cuál de los verbos usar al momento de una conversación, por lo que les recomendó hablar un poco despacio para tener un poquito de tiempo para pensar. La profesora repitió el uso del verbo *haber*.

La profesora le preguntó a una de las estudiantes, quién normalmente visita a una familia argentina, cómo es esa familia. La profesora le recordó que debía hacer buen uso de los verbos estudiados. La estudiante dijo que son muy abiertos y amables. Que su puerta siempre está abierta. Que hay una mesa grande. La estudiante no encontraba el verbo contener, pero la profesora le

ayudó a encontrarlo. La estudiante dijo: “La mesa contiene a muchas personas”. La profesora explicó que podía usar el verbo HABER. También explicó que este punto es muy importante porque tiene que ver con la cultura y la perspectiva de cada una de las personas pertenecientes a una cultura. Según la cultura, o sea, el idioma noruego, en la oración “La mesa contiene a muchas personas”, la mesa está en primer lugar, pero si uso el verbo HABER, la oración quedaría “En esa mesa hay muchas personas”. En este caso lo más importante son las personas y no la mesa. La profesora explicó que la oración de la estudiante estaba correcta, que lo que pasaba es que estas dos oraciones evidenciaban la diferencia en la perspectiva de las dos culturas.

La profesora preguntó quiénes eran las personas que siempre estaban en esa mesa. La estudiante describió a las personas que comparten la mesa. En la mesa no solo estaban los miembros de la familia, sino que amigos de la familia, también. La profesora preguntó si esa información coincidía con el contenido de la canción, a lo que la estudiante respondió afirmativamente. La profesora preguntó si sucedía lo mismo en Noruega. La estudiante respondió que las puertas de las casas siempre están abiertas para la familia, y casi siempre para los amigos. Dijo que eso es más común en Argentina. Que aquí las puertas están abiertas para todo mundo, sean familias, amigos y no amigos. Dijo que las familias aquí son más abiertas. La profesora preguntó a qué parte de la casa tienen acceso los amigos en Noruega. Las estudiantes dijeron que los amigos tenían acceso a toda la casa excepto las habitaciones porque normalmente están desordenados. La otra estudiante tuvo la oportunidad de visitar a una familia argentina, y dijo que eran muy abiertos, que enseñaron yoga. La profesora

explicó a la estudiante que debía usar el verbo aprender en vez del verbo enseñar.

La profesora preguntó qué cosas se le permitía hacer a los amigos en casa de los amigos argentinos. Ella respondió que podía hacer casi todo porque la familia es muy abierta. Dijo que había visitado a otras familias argentinas y también eran muy abiertas donde podía hacer cualquier cosa. También dijeron que en Noruega depende de la familia. Hay unas más abiertas que otras. Una de ellas puso como ejemplo la familia de su madrastra porque podía visitarla, incluso quedarse a vivir cuando ella quisiera. La profesora preguntó a la estudiante que visita a la familia argentina si debía llamar con anticipación para llegar a visitarla. Ella respondió que no, pero que ella lo hacía por costumbre noruega. También dijeron que en Noruega no necesitan avisar si la relación de amigos es muy cercana, y que esto se da entre adolescentes. La profesora les dijo que podían utilizar el verbo *avisar* y sus otros usos.

La profesora preguntó si comprendían la expresión presente en la canción “que más me da”. Una de las estudiantes había consultado a una persona por el significado de la expresión. La otra estudiante no comprendía la expresión, por lo que la profesora pidió a la estudiante que comprendía la expresión le explicara. La profesora pidió buscaran un sinónimo de la expresión. La profesora se subió de hombros y preguntó a las estudiantes qué significaba ese gesto. Una de las estudiantes respondió que significaba *No me importa*. La profesora explicó que esa expresión era el sinónimo de la expresión presente en la canción.

La profesora explicó que el autor expresaba sus deseos a través de la estructura Querer + infinitivo. Luego, pidió a las estudiantes identificar todos los

deseos del autor en la canción. Las estudiantes los identificaron muy bien. La clase se vio interrumpida por problemas de conexión, por lo que ahí concluyó.

Día 5: Miércoles 27 de marzo de 2019/ 8:00 am – 9:00 am Canción: “La quebradita” y “Despertó un volcán”

La profesora preguntó si habían leído y escuchado las canciones asignadas a cada una de ellas. Respondieron que de manera general sí habían comprendido las canciones, pero todavía había vocabulario que no quedaba claro en la canción “La quebradita”. Este vocabulario era *cotona*, *milpa* y *falda de ojitos*, y fue explicado por la profesora. Aclarado el vocabulario desconocido, las estudiantes hicieron una pequeña exposición del contenido de cada una de las canciones. La estudiante que expuso “La quebradita” dijo que es una canción de un chico para una chica. En ella recuerda que la conoció en una quebradita y describe ese lugar como un lugar muy bonito de una montaña. También dijo que el chico de la canción habla de planes para el futuro. La otra estudiante preguntó por qué mencionaba una revolución al final de la canción. La estudiante le explicó que creía que hablaba de los planes futuros y que también habría una revolución. Luego, la otra estudiante expuso la canción “Despertó un volcán” y dijo que es una canción habla de “Despertó un volcán” que ahora está activo o que despertó porque necesita ser libre. Dijo que el volcán representa al país Nicaragua que quiere ser libre, ya no quiere más “sangre derramada”, o sea, que ya no quiere más personas muertas.

Después de ver el contenido de las canciones, la profesora pidió a las estudiantes encontraran los diminutivos presentes en la canción “La quebradita”.

Las estudiantes encontraron las palabras *quebradita*, *bajita*, *muchachita*, *ojitos* y *lomita*. En la canción “Despertó un volcán”, no se encontraron diminutivos.

La profesora preguntó a la estudiante que expuso “La quebradita”, cómo sabía que el chico hablaba de planes con la chica. Ella respondió que en la canción se usa el ir más infinitivo (“te voy a hacer” y “voy a sembrar la milpa”) y también el futuro simple (no olvidaré). La profesora le dijo a la estudiante que había otro tiempo verbal en la canción que expresaba futuro y este es *cuando* más Presente de Subjuntivo. Las estudiantes dijeron haber estudiado ese uso de *cuando*, pero que lo habían olvidado. La profesora les pidió que justificaran el uso del Presente de Subjuntivo en la expresión “el día que triunfe la revolución”. Las estudiantes dijeron que también eran los planes del chico. La profesora les dijo que así era, por lo que les pidió sustituir la expresión “el día que” por una palabra que indicara futuro. Una de las estudiantes dijo que también necesitaba el subjuntivo. La profesora les hizo ver que este Subjuntivo estaba relacionado con el la conjugación en futuro “será”. Las estudiantes descubrieron entonces que se refería al futuro, por lo que podían sustituir la expresión por *cuando*. La profesora invitó a las estudiantes a crear oraciones similares a las estudiadas de la canción (“cuando nos juntemos” y “el día que triunfe la revolución”).

La profesora preguntó a las estudiantes si encontraban alguna relación entre las dos canciones. Para ello les pidió que buscaran las cosas similares en ambas. Las estudiantes dijeron que no había mucha relación porque “La quebradita” es una canción romántica y “Despertó un volcán” es más una canción

política para Nicaragua. Durante su conversación, descubrieron que en ambas está presente la naturaleza como “La quebradita”, la montaña y el volcán.

La profesora preguntó por qué en “La quebradita” estaba la palabra revolución si era una canción romántica. Las estudiantes dijeron reflexionaron y dijeron que en los planes del chico estaba casarse con la chica cuando triunfara la revolución. La profesora preguntó a las estudiantes qué le prometía el chico a la chica si se casaban. Ellas dijeron que le prometía un rancho y una milpa que no sería de Licho, sino de ellos cuando triunfara la revolución. La profesora preguntó si eso no convertía la canción en una canción política. La profesora recordó las claves de la canción en la que se contextualiza la canción y se explica la existencia de los terratenientes. Las estudiantes dijeron que sí era una canción política también, porque ellos iban a poder tener su tierra para sembrar su milpa si participaban en la revolución.

La profesora remitió a las estudiantes a las claves históricas de las canciones para hacer la comparación entre ambas. Las estudiantes descubrieron que Nicaragua se encuentra en otro Período de crisis política. La profesora preguntó si sabían de otra situación similar en el continente, por lo que mencionaron la situación que atraviesa Venezuela. También recordaron la crisis que atravesó Argentina en el tiempo de Evita Perón, así como la situación en Chile con Pinochet.

La profesora preguntó si encontraban diferencias musicales. Las estudiantes dijeron que la canción “La quebradita” es suave y la canción “Despertó un volcán” tiene un ritmo más nuevo y más fuerte.

La profesora preguntó si en su país había canciones similares a estas. Ellas respondieron que hay canciones políticas, como las canciones patrióticas y el himno nacional, pero que en ellas no se hace relación con la naturaleza. Que sí hay canciones ecológicas y canciones para niños en las que se menciona la naturaleza. También mencionaron que en su país hay mucha estabilidad política, por lo que no ha habido revoluciones desde hace mucho tiempo.

La profesora pasó a analizar la gramática de la canción “Despertó un volcán”, la cual está marcada en la letra de la canción. La profesora preguntó si ya conocían el cuantificador TANTO. Las estudiantes dijeron que lo conocían, pero que no lo usaban.

La profesora explicó que TANTO puede ser adjetivo, pronombre y adverbio, y dio ejemplos para cada caso. Luego invitó a las estudiantes a identificar la categoría gramatical de las palabras de las que está seguido TANTO en la canción. Las estudiantes dijeron que eran sustantivos. Luego les pidió que identificaran el uso de TANTO en la canción para descubrir si era un adjetivo, adverbio o pronombre. Las estudiantes concluyeron que en la canción TANTO juega el papel de adjetivo porque califica a un nombre.

La profesora pidió a las estudiantes hablar sobre el futuro de los países latinoamericanos a partir del tema de las canciones. En sus expresiones debían poner en práctica la gramática estudiada. Las estudiantes hicieron diferentes oraciones relacionadas a la corrupción y al militarismo de los países latinoamericanos.

Para concluir la profesora preguntó sobre el mensaje de las canciones. Las estudiantes dijeron que ambas eran canciones de amor y que tenían un mensaje

de lucha por la libertad de Nicaragua. También dijeron que tenían un mensaje ecológico porque se pone en primer lugar la naturaleza bonita del país.

A manera de conclusión la profesora explicó que los nicaragüenses aman su naturaleza por eso está presente en muchas de sus canciones. “La quebradita” sería una canción de un campesino que está en contacto directo con la tierra, con la naturaleza, y el autor de la canción “Despertó un volcán” es un joven de una ciudad rodeada de volcanes.

Día # 6: Miércoles 10 de abril de 2019/ 8:00 am – 9:00 am Canción: “Soy latino”

En esta clase una de las estudiantes tuvo problemas con la conexión, por lo que solo asistió una de ellas. La profesora consultó a la estudiante acerca del ejercicio con que quería empezar, por lo que la clase se inició con la comprensión del contenido de la canción. La profesora puso en pantalla la letra de la canción y preguntó qué es ser latino para el autor. La estudiante respondió que significa estar unidos. Que, aunque son diferentes países y menciona algunas características del latino, como “sangre de vino”, es apasionado, bailador, cantador, cariñoso de su pueblo. La profesora le explicó que podía utilizar la palabra patriota como significado de cariñoso de su pueblo. La canción describe al latinoamericano como realmente es.

La profesora preguntó qué comprendía la estudiante cuando en la canción dice “amargo el destino que puedo darte” y “dulce el destino que puedo darte”. La estudiante dijo no comprender porque son palabras opuestas. La profesora preguntó a la estudiante que significaba la parte que dice “y si me viste que he llorado cuando escuché cantar al pueblo”. La estudiante dijo que tal vez representa las cosas negativas de Latinoamérica. Como los problemas del medio

ambiente, ya que en las claves de la canción decía que el grupo cantaba canciones del medio ambiente. Que aunque son personas apasionadas que tienen mucha alegría, no viven una vida perfecta.

Ante la pregunta que si la estudiante está de acuerdo con la representación que hace el autor del latino, la estudiante respondió afirmativamente. Está de acuerdo con la "sangre de vino". "No sé si realmente no hay fronteras, porque aunque América Latina es más unida que Europa, la gente es más patriota." Dice que siente que hay "cierta competencia entre los países latinoamericanos desde el punto de vista cultural y del deporte. "Pero no es que sea malo, solo que un extranjero no puede ver unidad. Por ejemplo, cuando fui a México tuve problemas porque yo hablaba con acento argentino, porque tenían prejuicios de Argentina. No muy fuerte, pero podía verlo en sus ojos. Pero creo que no es así en todas partes." Contó que cuando estuvo en Colombia creyó que un joven con el que hablaba era mexicano por su acento y se lo dijo, y el joven se sintió ofendido y reafirmó su nacionalidad. La estudiante dijo que sí importaban las fronteras. La profesora preguntó si pasaba lo mismo en Europa y la estudiante dijo que sí pasaba, pero más fuerte. Por ejemplo, ella se siente europea, sino noruega. Nadie se enorgullece de ser europea, solo de su país. La profesora explicó que el idioma nos une. La estudiante preguntó si el idioma nos une con los españoles. La profesora respondió que no creía que fuera igual, lo cual no se traduciría a rechazo. La estudiante dijo que era muy interesante lo de los idiomas porque se sentía más identificada con los suecos y daneses, con países cuyo idioma ella comprende. Dijo que la lengua es muy importante y cuando usa su propia lengua con personas de otros países se siente más cerca de su cultura.

La profesora preguntó si existía alguna canción que hable sobre la unidad de Europa. Le explicó que en AL hay canciones como La unidad latinoamericana. La profesora explicó que la historia también nos une. La estudiante dijo que tenían un concurso de canto de toda Europa, es un evento muy importante y muy nacionalista porque cada país quiere ganar. Refiere que es lo más unido que tienen. Hay eventos de deportes y música a nivel europeo, pero son actividades competitivas, no para unir a los europeos. La profesora preguntó en que países latinoamericanos había estado además de Argentina, México y Colombia. La estudiante mencionó Perú, Uruguay, Brasil. Preguntó si Brasil es parte de LA. La profesora explicó que sí era un país latinoamericano, pero no hispanoamericano.

La profesora presentó la imagen para identificar aspectos de los latinos presentes en las canciones de las clases anteriores. La estudiante dijo que es muy clara la diferencia entre gente del campo y la ciudad por su vestimenta. También hay gente con ropa muy tradicional. Tiene conexión con la “sangre de vino” que menciona el autor de esta canción porque siempre tienen tiempo para divertirse. La iglesia representa la cultura religiosa. En la canción hay un verso que dice “Me gusta ser mujer latina, tener el corazón silvestre” La estudiante no comprendía el término *silvestre*. La profesora hizo ver que en la imagen se ven varias mamás con sus hijos, pero no papás. La profesora preguntó si la imagen de LA coincide con su visita a la región. Vi que es normal que la mujer está en la casa cuidando los hijos, no trabaja, no recibe dinero porque es muy dependiente del esposo.

Anexo # 4 Material didáctico de Genially

MUJER DE MIEL



¡QUE VIVA SANTIAGUITO!

¡Que viva Santiaguito!

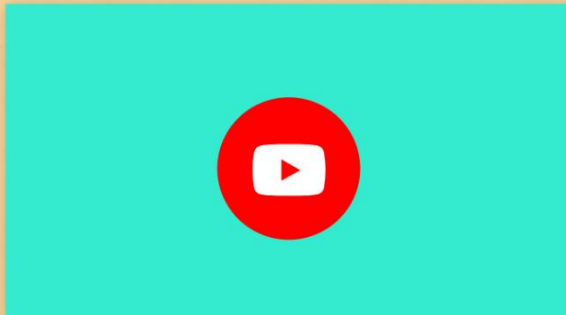
Patrono de Nagarote





1. Fiestas patronales: Las fiestas patronales son festividades que se llevan a cabo una vez al año en cada uno de los municipios en honor al santo patrón del pueblo. Tienen su origen en la fundación de los municipios, lo cual, según la tradición católica, se hacía bajo la advocación de un santo titular. En la actualidad, aún mantienen este carácter religioso, pero han incorporado características seculares y folclóricas tales como desfiles, juegos de azar, comida tradicional o atracciones de feria y música.

2. Nagarote: Una ciudad a 45 km de la capital Mangua con 38 mil habitantes. Es la ciudad más limpia del país.



¡Que viva Santiaguito!

Esta canción fue escrita por Marvin Palacios Paiz, en honor a Santiaguito y a su papá Don Emilio Palacios quien fue por muchos años el mayordomo de Santiago.



**¡Que viva
Santiaguito! (letra)**



Vocabulario



Chicha de maíz

Refresco a base de maíz



Chicheros

Banda de músicos de instrumentos de viento y percusión



Nacatamal

Plato tradicional a base de maíz, vegetales y carne de cerdo



Barrera de toros

Área pública donde se montan toros

Vocabulario



Montador de toros



Sorteador de toros



Molote de gente



Vela de persona fallecida

Más vocabulario

- Patrono = Santo venerado en ese lugar
- Son = ritmo
- Arranca = comienza
- Demanda = Visita de la imagen del Patrono Santiago a comunidades rurales para recaudar dinero para la celebración
- Costa sur = Nombre de una comunidad rural de Nagarote
- Comarca = comunidad rural
- Se engalana = se pone muy bonita
- Cura = Sacerdote

Gramática

- Vitorear o dar vivas es una forma de demostrar fidelidad, adhesión, conformidad o agrado, similar a aclamar, ovacionar o aplaudir.
- Ejemplo: ¡Que viva Santiaguito!

Diminutivos





Preguntas

- ¿Podrías describir cómo se celebra a Santiguito en Nagarote?
- ¿Qué elementos de esta tradición eran muy desconocidos para vos?
- ¿Hay celebraciones religiosas en tu país? ¿Cuáles y cómo las celebran?
- ¿Cuál es el propósito de la canción?
- ¿Qué valores de la cultura nicaragüense se destacan en esta canción?

CASA ABIERTA




Casa abierta

Quiero **estar** bien con mis hermanos
 De norte a sur al fin del mundo
 Saber oír y dar mis manos
 Sudar jugando algo bien sano
 Todos aquí **somos** humanos
 Qué más me da el color, la raza
 Dentro tenemos sentimientos
 Que necesitan de sustento
 Si adentro **hay** buenos sentimientos
 No se pueden quedar adentro.

Aquí está mi casa abierta
 Hay un plato por ti en nuestra mesa
 Sombra de árbol para tu cabeza
 Libro abierto tu vida mi puerta
 Casa abierta
 La amistad no cuestiona tu credo
 A la tierra le gusta que amemos
 Sin distingos de culto y bandera
 Casa abierta...

Quisiera darte buena suerte
 Y ser tu amigo hasta la muerte
 que la distancia no me entuma
 Y la amistad no se consuma
 Todos aquí somos humanos
 Que más me da el color, la raza
 Dentro tenemos sentimientos
 Que necesitan de sustento

Dúo Guardabarranco



Dúo Guardabarranco - Casa Abierta (Audio)



Ver más ta... Compartir

Dúo Guardabarranco formado por los hermanos Katia y Salvador (fallecido) Cardenal. Su música trova fue muy popular a partir de los años 80. Sus canciones llevan un contenido social y uno de los pocos músicos con mensajes ecológicos en sus composiciones.

Usamos estos verbos para expresar:

SER

1. Cualidad
2. Características
3. Pertenencia a un grupo
4. Localización de una actividad

ESTAR

1. Condición
2. Localización

HABER/HAY

1. Existencia

Ejemplos

SER

1. La casa es bonita.
2. Los latinos son amables
3. Ellos son estudiantes
4. La clase en Volta

ESTAR

1. No estoy bien, estoy enferma.
2. ¿Dónde está el hospital?

HABER/HAY

1. Hay un hospital cerca de aquí.

Preguntas

1. En esta canción el autor dice que tiene diferentes deseos a través del verbo querer + infinitivo. ¿Cuáles son los deseos del autor?
2. ¿Cómo interpretas la expresión "qué más me da el color, la raza"?
3. ¿Cuál crees que es el mensaje de la canción?
4. ¿Son los noruegos así de abiertos?
5. ¿Quiénes pueden entrar a tu casa?
6. ¿Hasta qué parte de la casa pueden entrar?
7. ¿Qué está permitido hacer y qué no en casa de un amigo?



UNA QUEBRADITA Y UN VOLCÁN

Una quebradita y un volcán





La quebradita



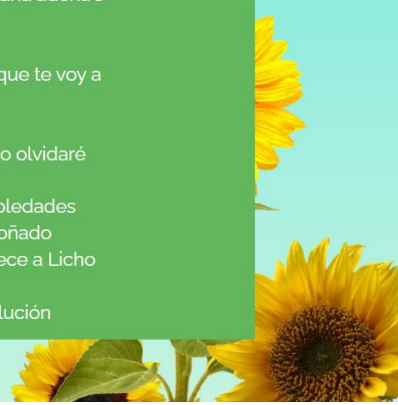
En una **quebradita** de Palacagüina yo te conocí
 tenías la fragancia de una flor **galana** de Tapacalí
 tenías la dulzura del **zorzal** que pulsa la cuerda del viento
 y la voz **bajita** como una **mazurca** de montaña adentro



Muchachita limpia, muchachita pura
 cuando **nos juntemos** vas a ver el **rancho** que te voy a
 hacer
 Mi **cotona** blanca, tu **falda de ojitos**,
 tu pelo tendido son cosas hermosas que no olvidaré



En aquella lomita rodeada de pinos y de soledades
 voy a sembrar la **milpa** que tanto hemos soñado
 yo se que estás pensando que eso pertenece a Licho
 Mondragón,
 pero será nuestro el día que triunfe la revolución



Despertó un volcán

En Centroamérica hay un volcán
 Que se ha despertado porque ya no
 aguanta más

Tanta opresión, tanta maldad

Tanta sangre derramada por su
 pueblo

Buscando libertad, buscando
 libertad.

Se cansó de tanta tiranía, de tanto
 genocida

De tanta y tanta corrupción

Y tiene a sus hijos y a sus hijas

Peleando por su pueblo

Luchando fuerte una vez más

Una vez más

Peleando una vez más.

¡Vamos Nicaragua que se puede!

No bajes más tu frente
 tu lucha triunfará

¡Vamos Nicaragua que se puede!

Tu pueblo te defiende

Valiente, y ganarás.

Sos un volcán

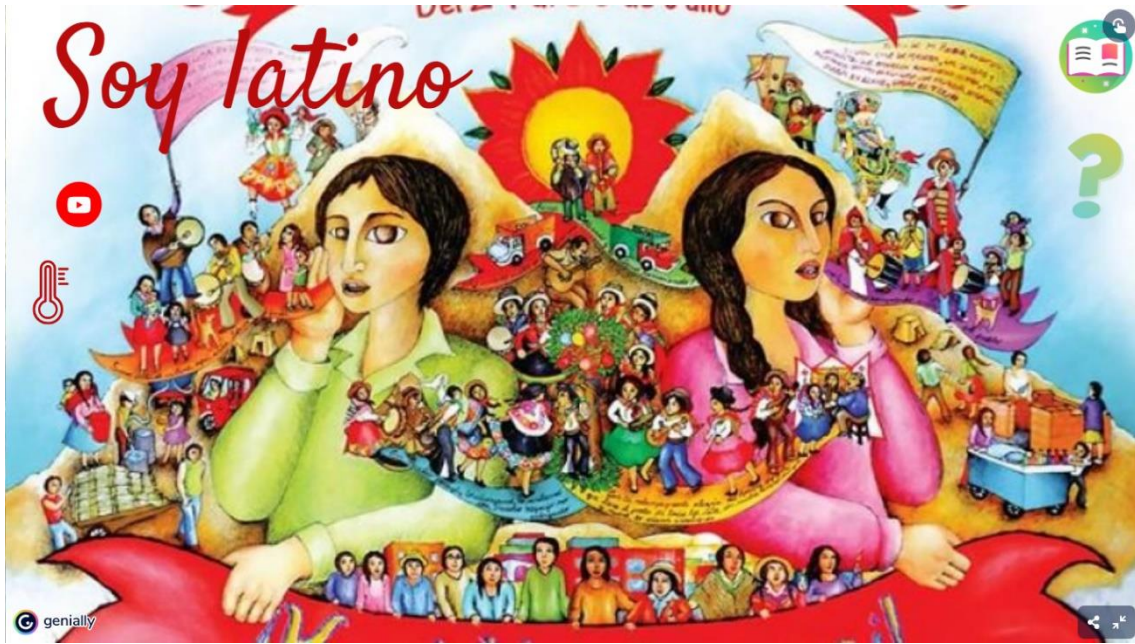
se despertó el volcán

tu lucha es un volcán

se despertó el volcán



SOY LATINO



Anexo # 5 Impresión de pantalla de una clase en línea

The screenshot displays a web browser window with several tabs open: "Imagen interactiva by leonlingua", "(57 n.º de no leídos) - msloriode", and "Posasistente - Zoom". The address bar shows the URL <https://view.genial.ly/5c827f9cc38e990425ff7fe0/imagen-interactiva>. The browser's bookmark bar includes "Aplicaciones", "Google", "CVC. Plan Curricular...", "DLE: Lista de entrad...", "Cantores que reflex...", "(73 n.º de no leídos...", and "Hacia la competenc...".

The main content is a video player showing a Genially interactive image. The image depicts a traditional festival scene with people in colorful, tiered dresses and large puppets. The text "Mujer de miel" is overlaid in a white, cursive font. The video player interface includes a play button, a progress bar at 00:56:34, and a "¿Quieres hacer contenidos tan geniales como este? Regístrate ahora" prompt.

On the right side, the Zoom meeting interface is visible, showing three participants in a grid view. The top participant is a woman with glasses, the middle is a woman with long hair, and the bottom is a woman with long hair. The Zoom window has a right-side scrollbar.

