Flamenco, tango, tondero, chacarera, vallenatos, nueva canción chilena y más música en Facebook con los alumnos de segundo año de la clase de ELE universitaria

Karín Chirinos Bravo (nestor3@virgilio.it)
Università degli Studi di Catania-Ragusa / Universitá degli Studi di Roma Tre

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. **Objetivos:**

   – Presentar las expresiones musicales del mundo hispánico.
   – Conseguir un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de ELE.
   – Adquirir unos conocimientos socioculturales y pragmáticos de esta lengua meta.

2. **Nivel específico recomendado:** B1 / B2 (MCER).

3. **Tiempo:** 2 clases de 45 minutos cada una.

4. **Materiales:** proyector de vídeo, ordenadores, conexión a Internet, audio de las canciones, fotocopias con las actividades y letras de las canciones, manual del alumno, diccionarios.

5. **Dinámica:** parejas, grupos, individual.

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos se trazaron en función de los dos campos de actuación utilizados de forma contemporánea y complementaria: un campo en el que se trabajó mediante métodos convencionales haciendo uso del manual del alumno; y el otro, en el que se trabajó exclusivamente a través de actividades realizadas en la red social Facebook.

Los objetivos fueron entre otros:

- Conseguir un aprendizaje dentro y fuera del aula motivado y un proceso de adquisición gratificante, porque el potencial creativo de los estudiantes es ilimitado y hay que usarlo.
- Activar y ampliar las estructuras lingüísticas y conocimientos socioculturales que se tratan durante las clases presenciales con el libro de texto y ponerlas al servicio de la expresión personal y la interacción entre los alumnos a través del entorno Facebook.
- Que los alumnos se comuniquen y se expresen en español como si fuese su propia lengua, pero de manera intuitiva, arriesgando, equivocándose, ayudándose y corrigiéndose dentro y fuera de la clase de ELE.
- Que a través de los errores los alumnos aprendan, rectificando sus intervenciones gracias a la flexibilidad que proporcionan los servicios de la red social para la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Lograr que las prácticas de lengua en esta red sean una comunicación efectiva como las que realizan a diario en su propia lengua en el mismo entorno.
- Lograr realizar como profesora un papel descentralizado y participativo.

Objetivos específicos de la unidad:

Comprensión lectora y auditiva:

- Entender diferentes opiniones sobre un tema.
- Resumir canciones con ayuda de esquemas / asociogramas.
- Entender significados de palabras por contextos.

Expresión e interacción oral:

- Discutir en grupo sobre un tema, pedir aclaraciones y referirse a lo dicho por otra persona.
- Explicar la interpretación personal de una canción.
- Dar un consejo o hacer una propuesta.

– Defender el punto de vista personal sobre un tema.
– Hablar de circunstancias y acciones anteriores a un hecho.

Expresión e interacción escrita:

– Referirse al autor/a y a la información de una canción.
– Presentar un tema y citar una fuente.
– Describir una época del pasado.
– Hablar de circunstancias y acciones anteriores a un hecho.
– Describir el carácter de alguien.
– Exponer y defender las ventajas y desventajas de un hecho.

Recursos léxicos y gramaticales:

– Las oraciones subordinadas sustantivas.
– El subjuntivo para expresar conveniencia: *Es fundamental que...*
– El estilo indirecto en pasado.
– Las oraciones causales, consecutivas, temporales, concesivas y finales.
– Instrumentos musicales tradicionales hispanos.
– Ritmos de Hispanoamérica / géneros musicales.
– Festivales de música de más solera en España.
– Músicos hispanohablantes de mayor renombre.

Sociolingüísticos:

– Los turnos de habla.
– Los gestos/la ironía.
– Variedades lingüísticas.
– Interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

2. PROPUESTA

Este trabajo intenta presentar una propuesta creada y desarrollada para potenciar las competencias sociolingüísticas y pragmáticas en la clase de ELE a través de una tarea realizada en parte en el aula y en parte de manera autónoma a través de la red social Facebook.

Las dimensiones de la autonomía en el aprendizaje que se tuvieron en cuenta fueron las de gestión de recursos y la cooperación con el grupo para la resolución

de problemas. La propuesta consiste en la presentación de la puesta en práctica de una tarea formada por una serie de actividades y dinámicas que se centran en dos campos de actuación: uno en el que se trabaja mediante métodos convencionales con el manual del alumno, y otro que trata el componente autónomo y el aprendizaje cooperativo exclusivamente a través de la red social.

La importancia de este trabajo espera radicar en que aporta algo nuevo sobre el alcance del uso de las redes sociales en la enseñanza de lenguas extranjeras y más concretamente, en el tratamiento de la autonomía en el aprendizaje de ELE, así como la importante contribución que significan para el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

El objetivo es que los estudiantes de ELE puedan aceptar mejor y manejar aspectos socioculturales y pragmáticos nuevos, resolver mejor ciertos conflictos cooperando con el grupo, comprender los mecanismos de la comunicación intercultural e intersubjetiva y pensar la alteridad.

Las actividades de esta tarea están dirigidas a estudiantes de los niveles B1 y B2 siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

El enfoque por tareas «significa un conjunto de ideas y principios que fundamenta un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje basado en procedimientos metodológicos que se orientan hacia la realización, por parte del alumno, de series de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo» (García Santa-Cecilia, 1995: 223). Según Martín Peris (2004), en la tarea, el estudiante se comunica desde su situación personal en la clase: él es quien actúa y lo hace en cooperación con otros alumnos.

Este enfoque ha sido elegido porque llevar a cabo una tarea permite al estudiante experimentar y resolver problemáticas ligadas a la vida real, le ofrece la posibilidad de ser el actor de su aprendizaje, favorece una progresión en espiral, y porque el estudiante contextualiza los datos culturales a través de una situación concreta.

Las actividades de esta tarea han sido diseñadas para estudiantes adultos universitarios en Italia en un curso semestral. No obstante, pueden ser adaptadas a otros contextos y situaciones comunicativas.

La tarea se organiza en dos partes. Primero, ofrecemos las actividades realizadas con el método convencional donde se hace uso del manual del alumno y de otras actividades de refuerzo en una lección presencial realizada en el laboratorio. En la segunda parte, se presentan las actividades realizadas en la red social Facebook.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. ¿Por qué usar canciones en la clase de ELE?

Porque a nivel social las canciones forman parte de la cultura de todos los pueblos desde tiempo inmemorial. Los seres humanos disfrutan con la música y cantan en diversas circunstancias a lo largo de su vida (Guigliemino, 1986): en la universidad, en el colegio, en casa, en la ducha, en el coro, en el coche... Casi todos recordamos unas canciones determinadas y las asociamos con una época feliz o determinadas circunstancias de nuestra vida.

Utilizar las canciones en el aula de ELE es, por tanto, una forma de aprovechar el potencial lingüístico y motivador que poseen. No se requiere un equipamiento caro ni sofisticado y se puede explotar canciones de todo tipo para diversos tipos de alumnos.

Es un material útil para abordar el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión oral. Como señala Cullen (1999), cuando un estudiante escucha una canción se producen dos procesos de descodificación: por un lado, el que transforma los sonidos en palabras que forman frases con sentido, y por otro, el que lleva a comprender el sentido metafórico o real de la canción.

Igualmente, hay que tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos y el tipo de inteligencia que tienen. Hay muchos alumnos que necesitan estímulos visuales para aprender, pero otros que necesitan estímulos de otro tipo, sean estos táctiles, cinéticos o auditivos. A este último tipo de alumnos les beneficia especialmente el aprendizaje mediante canciones, ya que las personas cuyo estilo de aprendizaje es principalmente auditivo aprenden mejor mediante la audición de textos, conversación en clase y especialmente mediante canciones.

Asimismo, la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples (1983, 1993, 2004) distingue entre varios tipos de inteligencias: la visual o espacial, la verbal o lingüística, la lógico-matemática, la cinética, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje, e incluso, cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal).

Por lo tanto, casi todos los tipos de inteligencia están de alguna forma reflejados al trabajar con canciones. En cuanto a los alumnos poseedores de una gran inteligencia lógico-matemática, se pueden plantear actividades de resolución de problemas como predicción de rimas, detección de fallos, etc., que resultan motivadoras para ellos. Otra sólida teoría en la que se fundamenta el uso de las canciones en el aula de idiomas es la hipótesis del filtro afectivo de Steven Krashen

(1983). Según este autor, la actitud positiva del estudiante de lenguas extranjeras es fundamental y necesaria para el aprendizaje efectivo de las mismas. Los profesores tienen que procurar a sus alumnos una atmósfera agradable y positiva en la que se sientan cómodos y motivados. En este contexto ideal de aprendizaje, las canciones tienen un papel muy importante para profesores y alumnos, ya que, como señalan Saricoban y Metin (2000) y Varela (2003), desarrollan todas las destrezas lingüísticas y ponen en funcionamiento los dos hemisferios cerebrales. Para la realización de esta experiencia se ha tomado en consideración los usos que esta última autora señala que se pueden obtener de las canciones:

- enseñar vocabulario,
- practicar pronunciación,
- remediar errores frecuentes,
- estimular el debate en clase,
- enseñar cultura y civilización,
- estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña,
- fomentar la creatividad,
- desarrollar la comprensión oral y lectora,
- desarrollar la expresión oral y la escrita,
- repasar aspectos morfosintácticos,
- motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero,
- desarrollar el sentido rítmico y musical en el aula.

3.2. ¿Por qué aprendizaje cooperativo?

Porque el aprendizaje en cooperación (AC) es una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en pequeños equipos de trabajo. Existen diversos modelos de aprendizaje en cooperación, pero todos ellos comparten los siguientes procesos: la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos.

La investigación sobre adquisición de segundas lenguas ha estudiado la relación existente entre las actividades cooperativas y las modificaciones en la variable afectiva; los principales efectos observados son los siguientes: el aprendizaje en cooperación disminuye la ansiedad del aprendiente, aumenta su motivación, mejora su autoimagen y desarrolla en él actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua.

En la práctica didáctica se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que pueden generar un *input* y un *output* más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas; también permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

El aprendizaje cooperativo (AC) no es un método específico para ELE. Es una filosofía compatible con el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

3.3. Fase inicial de motivación. Presentación: La música hispana

A. La actividad inicia con una introducción propuesta en el libro del alumno *Tema a tema* (nivel B2).

¿Conoces la música latina e hispana? ¿Te gusta? ¿Sabes cuáles son sus ritmos y sus compases? Lee los nombres de los diferentes estilos. ¿Qué sabes de ellos? Asócialos a uno de los países. ¿Con qué instrumentos se interpretan?



B. A continuación, se pregunta a los alumnos si conocen los siguientes festivales de música en España y si conocen el tipo de música que se puede escuchar en ellos.



Después, se les pide que escuchen el programa de radio dos veces y que relacionen cada festival con un tipo de música y marquen la opción correcta. Por último se les pide que respondan las tres preguntas por escrito.

- Festival Viña Rock: el festival dura una semana/menos de una semana.
- Festival de Ortigueira: hay un concurso de gaitas/un desfile de bandas de gaitas.

– Festival Latino Villa de Teror: participan artistas de ámbito nacional/internacional.
– Jazzaldia: todas las entradas son gratuitas/solo algunas entradas son gratuitas.
– Festival Internacional de Cante de las Minas: se celebra un solo concurso/se celebran varios concursos.
– Festival de Pollença: todas las actuaciones son de música clásica/variadas.

– 1. ¿Qué festivales tienen actuaciones gratuitas?
– 2. ¿Cuál se celebra exclusivamente en un edificio histórico?
– 3. ¿Cuál tiene además un mercadillo?

C. Luego se le presentan cinco figuras de la música española y se les pide que las relacionen con sus reseñas. También tendrán que unir algunas definiciones básicas sobre la música con la palabra adecuada. (Con esta actividad el profesor termina el trabajo con el manual del alumno.)



LA MÚSICA HISPANA

4 TEMA

Infórmate

C CINCO FIGURAS DE LA MÚSICA ESPAÑOLA

Estos son cinco de los mayores artistas de la música en España. Relaciónalos con su reseña musical.

1. Manuel de Falla
2. [illegible]
3. Paco de Lucía
4. Orfeón Donostiarra
5. Montserrat Caballé

Su verdadero nombre es Francisco Sánchez Gómez. Nació en Algeciras en 1947. Aunque la pureza totalidad de la obra de este guitarrista se desarrolla en el flamenco, ha grabado algunos trabajos en otros estilos, como la fusión de flamenco-jazz, ha considerado uno de los mejores músicos de la guitarra de todos los tiempos. Algo muy peculiar de este gran guitarrista es que no usa solfeo.

Quien introdujo en el mundo de la música a este gran compositor español fue su madre, pero no fue hasta 1890 cuando empezó a estudiarla en un conservatorio. Durante esa época, compuso diversas zarzuelas que no tuvieron demasiado éxito. Después de vivir en Europa, volvió a España donde compuso sus obras más conocidas: *El amor brujo*, *El sombrero de tres picos* y *El retablo de maese Pedro*. Murió en Argentina en 1946.

Aunque se licenció en Filosofía y Letras, ha triunfado como directora de orquesta. En 1966 se diplomó en Música y marchó a Nueva York con una beca de estudios musicales. En 1569 dirigió su primera orquesta y, a partir de ese momento, ha dirigido las orquestas sinfónicas y filarmónicas más importantes del mundo. Recibió el Premio Príncipe de Asturias de las Artes en 1981.

Cantante de ópera mundialmente. Nació en Barcelona en 1933 y desde los 12 años empezó a estudiar música. No solo ha interpretado a numerosos personajes operísticos, sino que también ha sido la solista en numerosas grabaciones de canciones populares españolas. Su actuación en la música más fue dedicando a dúo con Freddie Mercury el himno de los Juegos Olímpicos de Barcelona 92. En la actualidad es embajadora de la Unesco.

Centenaria institución coral fundada el 21 de enero de 1897 en la ciudad de San Sebastián. Cuenta con un escenario para las actuaciones de prestigio y galardones que la avalan como uno de los coros más importantes del mundo.

Da tu opinión

¿Cuáles son tus figuras musicales favoritas?

Haz una reseña de una figura de la música de tu país.

D PARA SABER DE MÚSICA

Estos son algunos conceptos básicos sobre la música. Identifica las palabras marcadas en los textos anteriores con las definiciones.

- Conjunto de personas que cantan simultáneamente una pieza concertada.
- Músico que toca la guitarra.
- Cantar dos personas conjuntamente.
- Persona que dirige una orquesta.
- Género musical escénico y con final feliz en el que alternativamente se habla y se canta.
- Acción de cantar diciendo el nombre de las notas y siguiendo el compás.
- Canción emblemática para una colectividad que la identifica y une.
- Persona cuya profesión es cantar.
- Lugar en el que se enseña música.
- Persona que interpreta solo una pieza musical.
- Unión de dos sonidos.
- Persona que escribe música.

3.4. Fase de desarrollo. Práctica controlada

D. Notas musicales de Hispanoamérica y un poco de su historia.

En la segunda parte de la unidad se usan las estructuras de agrado y desagrado seguidas de presente de subjuntivo. Las oraciones subordinadas relativas y adverbiales con alternancia de modo indicativo y subjuntivo. Esta actividad pretende que los estudiantes se familiaricen bien con estas estructuras y desdramaticen la complejidad del subjuntivo español.

Se reparte a los alumnos una hoja con tres asociogramas con los títulos de tres canciones: «Uno», «Vientos del pueblo», «Mi samba, mi negra» donde están incompletos muchos globos (Anexo 1).

A continuación, se escucha la canción «Uno» dos veces y se lee con toda la clase el primer texto «Tango» (Anexo 2) y se rellenan los globos del primer asociograma.

Para ayudarlos a completar los asociogramas de cada canción se les pregunta: ¿De dónde puede ser esta música? ¿Qué género musical es? ¿Es un grupo, un solista, un dúo? ¿Hay expresiones o palabras que no conoces? ¿Cuál es el tono del texto, reflexivo, académico, soez, irónico, etc.? ¿De qué está/están hablando? ¿Cuál es el tema? ¿De qué habla? ¿Por qué crees que habla de ese tema? ¿Qué papel desempeñaba la música en ese contexto social y político?

A partir de las respuestas, se discute con ellos sobre las canciones, el tema y el contexto social de referencia (variedad diatópica y contexto social de referencia).

http://www.youtube.com/watch?v=Gf2BmOwMFlg «Uno», tango Carlos Gardel interpretado Roberto Goyeneche.

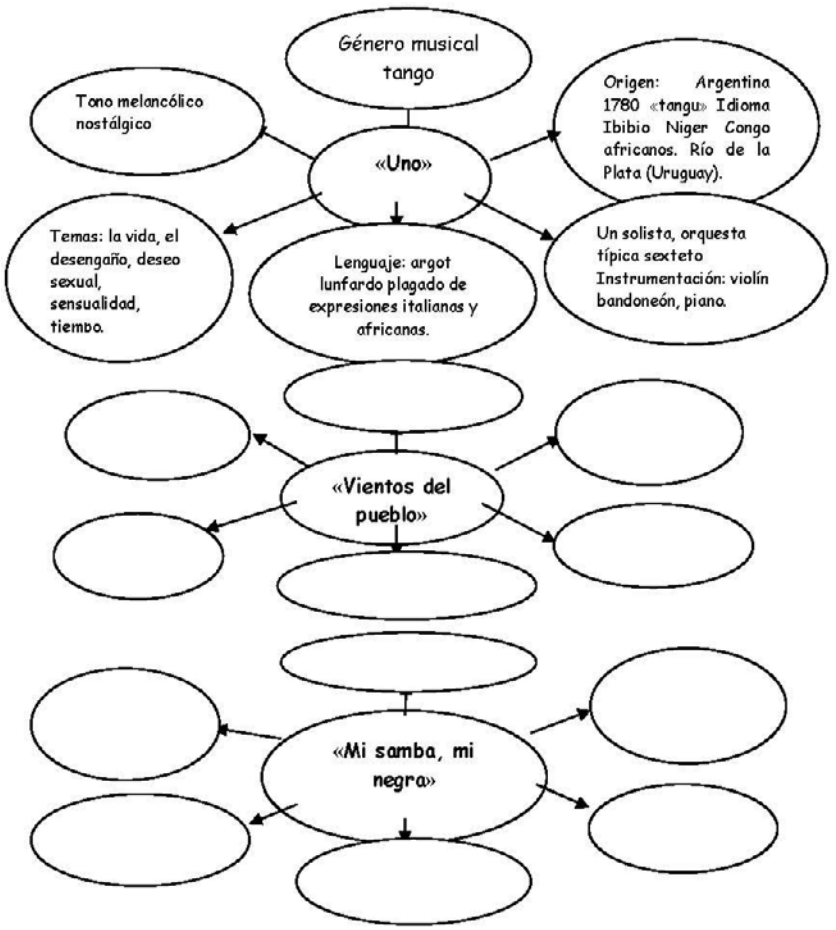
http://www.youtube.com/watch?v=FId65IgLQDs «Vientos del pueblo», nueva canción chilena Víctor Jara.

http://www.youtube.com/watch?v=B60BfSpxcRI «Mi samba, mi negra», Kjarkas.

Anexo 1

Va a escuchar tres canciones «Uno», «Vientos del pueblo» y «Mi samba, mi negra». ¿Conocía estas canciones? A continuación, leeremos un texto sobre el tango y rellenaremos el asociograma. Luego, en parejas, rellenen los dos asociogramas, para esto respondan a las preguntas:

¿De dónde puede ser esta música? ¿Qué género musical es? ¿Es un grupo, un solista, un dúo? ¿Hay expresiones o palabras que no conoce? ¿Cuál es el tono del texto, reflexivo, académico, soez, irónico, etc.? ¿Por qué cree que usa ese tono? ¿De qué está/están hablando? ¿Cuál es el tema? ¿De qué habla? ¿Por qué cree que habla de ese tema? ¿Qué papel desempeñaba la música en ese contexto social y político?



Anexo 2

Tango

El tango es un género musical tradicional de Argentina y Uruguay, nacido de la fusión cultural entre inmigrantes europeos (españoles e italianos, principalmente), descendientes de esclavos africanos y nativos de la región del Río de la Plata. Musicalmente suele tener forma binaria (tema y estribillo) o ternaria (dos partes a las que se agrega un trío). En esencia, es una expresión artística de fusión, de naturaleza netamente urbana y raíz suburbana («arrabalero»), que responde al proceso histórico concreto del mestizaje biológico y cultural de la población rioplatense preinmigración y a la inmigración masiva, mayoritariamente europea, que reconstituyó completamente las sociedades rioplatenses, a partir de las últimas décadas del siglo XXI.

Su interpretación puede llevarse a cabo mediante una amplia variedad de formaciones instrumentales, siendo las más características el cuarteto de guitarras, el dúo de guitarra y bandoneón, el trío de bandoneón, piano y contrabajo, así como la orquesta típica o el sexteto.

Muchas de las letras de sus canciones están compuestas basándose en un argot local llamado lunfardo, letras que suelen expresar las tristezas, especialmente «en las cosas del amor», que sienten los hombres y las mujeres de pueblo, circunstancia que lo emparenta en cierto modo con el blues, sin que ello obste al tratamiento de otras temáticas, incluso humorísticas y políticas.

En 2009 fue presentado por los presidentes de Argentina y Uruguay para ser incluido, y finalmente aprobado en la Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) de la Humanidad por la Unesco.

El término parece provenir del idioma ibibio (idioma de la familia lingüística Níger-Congo), *tamgú:* «tambor» y «bailar (al son del tambor)». Se desconoce a ciencia cierta si la palabra española «tambor» proviene de este ibibio *tamgú* o del árabe hispánico *tabal*. En el siglo XIX, en la isla El Hierro (de las islas Canarias) y en otros lugares de América, la palabra «tango» significaba «reunión de negros para bailar al son del tambor».

A finales del siglo XVIII (entre 1780 y 1791) el cabildo de la Buenos Aires emitió al menos tres informes al virrey, denunciando las prácticas musicales y religiosas de los esclavos. Una de ellas se efectuó en 1789, Manuel Warnes (entonces funcionario del cabildo de Buenos Aires), elevó una denuncia contra ciertas prácticas de los esclavos africanos y sus descendientes (esclavos afroargentinos) residentes en Buenos Aires diciendo lo siguiente: «No permitan semejantes bailes y juntas las del tango, porque en ellas no se trata sino del robo y de la intranquilidad para vivir los negros con libertad y sacudir el yugo de la esclavitud».

En los albores del siglo XIX, el cabildo de Montevideo certificó la existencia de los candombes, a los que llama alternativamente «tangos» o «tambos», prohibiéndoles llevar a cabo su actividad. El historiador Ricardo Rodríguez Molas investigó los lenguajes de los esclavos llevados a la Argentina. La mayoría provenía de etnias de Congo, golfo de Guinea y sur de Sudán. Para ellos, *tangó* significaba «espacio cerrado», «círculo» y cualquier espacio privado al que para entrar hay que pedir permiso. Los traficantes de esclavos españoles llamaban «tangó» a los lugares donde encerraban a los esclavos, tanto en África como en América. El sitio donde los vendían también recibía ese nombre. Antes de 1900 a este género se lo llamaba «tango canyengue», palabra de origen africano. Los negros porteños la pronunciaban *caniengue* y desde 1900 los blancos lo escribieron y pronunciaron *canyengue* (con la ye porteña).

El «caminar canyengue» es una manera de caminar del compadrito, de cadenciosos movimientos de cadera. También se lo llama «caminar arrabalero», siendo «arrabal», los suburbios o barrios bajos de las antiguas ciudades de Buenos Aires y Montevideo (en esta ciudad era característica la zona del Bajo con la calle Yerbal). Como lo representa Tita Merello en la película *Arrabalera* (1945).

El Diccionario de la Lengua Española de la RAE, en su edición de 1899, definía al tango como una «fiesta y danza de negros o de gente del pueblo, en América» y también, como segunda acepción, «la música de esa danza». Es interesante notar que el diccionario le suponía al término un origen latino, *ego tango* («yo taño»), primera persona singular de *tangir*, evolución romance del verbo latino *tangere* («tañer un instrumento»). El error persistía en la edición de 1914. Las siguientes ediciones eliminaron la aventurada etimología.

La edición de 1925 definía al tango como antes, aunque ya sin la errónea etimología latina, y agregaba: «Danza de alta sociedad importada de América al principio de este siglo». Esto evidencia que el tango había pasado de ser de clase baja a la clase alta. También se agregaron más acepciones: «Música de esta danza» y «tambor de Honduras». En el *creole* que se habla en los «morenales» de la costa caribeña de Honduras (de población mayoritariamente negra) se conservan muchas palabras originales africanas. La edición de 2001, la vigésima segunda, definió el tango como un «baile rioplatense, difundido internacionalmente, de pareja enlazada, forma musical binaria y compás de 2/4». El término *gotán* significa «tango» en vesre.

Es generalmente aceptado que la utilización de esta palabra a principios del siglo XIX no certifica vinculación alguna con el tango que surgió a finales de ese mismo siglo.

Si bien el tango reconoce lejanos antecedentes africanos, latinoamericanos y europeos, sus orígenes culturales se han fusionado de tal modo que resulta casi imposible reconocerlos.

Se sabe que el argot del tango, el lunfardo, está plagado de expresiones italianas y africanas; que su ritmo y clima nostálgico tiene un cercano parentesco con la habanera cubana; y que «tango, milonga, malambo y candombe», son parte de una misma familia musical de raíces africanas y también de las costumbres provenientes de los gauchos que migraron a la ciudad.

Sin embargo, el tango no se confunde ni deriva de ningún estilo musical en particular. Ernesto Sabato dijo que por sobre todas las cosas el tango es un híbrido, una expresión original y nueva que deriva de una movilización humana gigantesca y excepcional.

El tango apareció en el Río de la Plata y sus zonas de influencia. Otras fuentes afirman que surgió primero en Buenos Aires y en la zona del actual Gran Buenos Aires, en la segunda mitad del siglo XIX, en el marco sociocultural de las grandes oleadas migratorias de los más variados orígenes internos y externos, que recibió entonces esa región. Por su parte, el escritor argentino Jorge Luis Borges dijo: «Buenos Aires, Montevideo y Rosario son los tres lugares que se han disputado el nacimiento del tango».

Otros puertos fluviales como en Campana y Zárate también registran antiguos antecedentes tangueros. Se trató de una música eminentemente popular, rechazada y prohibida por las clases altas y la Iglesia católica, por lo que se desarrolló en los barrios pobres de los suburbios (los arrabales), los puertos, los prostíbulos, los bodegones y las cárceles, donde confluían los inmigrantes y la población local, descendientes en su mayoría de indígenas y esclavos africanos.

Allí se fueron fusionando libremente las formas musicales más diversas (candombe, payada, milonga, habanera, tango andaluz, polca, vals, etc.), provenientes de los orígenes más diversos (africanos, gauchos, hispanos coloniales, indígenas, italianos, judíos, alemanes, andaluces, cubanos, etc.), hasta formar el tango. Se estima que la transición duró alrededor de cuarenta años para afianzarse como un género plenamente constituido en la última década del siglo XIX.

En 1857, el músico español Santiago Ramos compuso uno de los primeros temas de aire tanguero que se conozca, «Tomá mate, che», un tango con letra rioplatense pero con arreglos musicales de estilo andaluz. El tema formaba parte de la obra *El gaucho de Buenos Aires*, estrenada en el Teatro de la Victoria. En 1874 se ha documentado el primer tango que alcanzó difusión popular masiva. Se trata de «El queco», también de estilo musical andaluz, con una letra sobre las «chinas» (las mujeres argentinas de origen indígena o africano) que trabajaban de prostitutas en los burdeles.

En 1876 se hizo muy popular un tango-candombe llamado «El mereguengué», que se convirtió en éxito en los carnavales afroargentinos que se celebraron en febrero de ese año. Se interpretaba con guitarra, violín y flauta, además de los tambores de candombe afrorioplatense (llamador y repicador).

El bandoneón, que le dio forma definitiva al tango, llegaría al Río de la Plata allá hacia 1900 en las valijas de inmigrantes alemanes.

Poco antes de que comenzara la Primera Guerra Mundial en 1914 el emperador de Alemania, Guillermo II, prohibió que los oficiales prusianos bailaran el tango si vestían uniforme. El diario oficial del Vaticano, *L'Osservatore Romano*, apoyó abiertamente la decisión.

Carlos Gardel, quien se inició como payador alrededor de 1910, es el más recordado cantante de tango de los años veinte y treinta. Muchos de los temas que interpretaba los compuso él mismo y encargó sus letras a su inseparable compañero, el poeta Alfredo Le Pera. Gardel, que comenzó su carrera en comités políticos de los suburbios fabriles de Buenos Aires, cantó en París y en Nueva York, filmó varias películas en Estados Unidos. Tras morir en un accidente de aviación en Medellín (Colombia), se convirtió en un mito para los rioplatenses. Algunos de los tangos famosos de esta primera época son «La cumparsita», «El choclo», «Caminito», «El día que me quieras», «Por una cabeza», entre otros.

A finales de los años cincuenta comenzarían a surgir corrientes tangueras renovadoras. Pero el renovador indiscutido fue el marplatense Ástor Piazzolla.

El tango es un arte de raíz suburbana, «arrabalero», derivado de su naturaleza popular. Cabe destacar el diferente origen de «suburbio» y «arrabal», ahora considerados sinónimos. «Arrabal» es una palabra de origen árabe, que significaba «fuera de los muros» en el caso de la ciudad amurallada de Montevideo. Surge y se desarrolla en los barrios de trabajadores que rodean a las ciudades rioplatenses. Para el tango el arrabal es la musa inspiradora, el lugar de pertenencia que no se debe abandonar, ni traicionar, ni olvidar. Ante todo, el tanguero es un hombre (o una mujer) «de barrio». En el lenguaje del tango, el arrabal y el centro componen dos polos opuestos: el arrabal, muchas veces unido indisolublemente a los amigos y a «la vieja», expresa lo verdadero y lo auténtico, en tanto que el centro suele expresar lo pasajero, «las luces» que encandilan, el fracaso.

El sentimiento de pertenencia al arrabal ha llevado al tango a construir culturas de barrio, a darles personalidad. Sobre todo en Buenos Aires y Montevideo, el tango está indisolublemente ligado a la identidad de los barrios. La ciudad del tango es una ciudad vivida desde el arrabal.

El desengaño amoroso como tema central del tango es un lugar común, aunque solo parcialmente cierto. Probablemente lo que llama la atención en la forma en la que el tango aborda el desengaño amoroso, sea el contraste del hombre «duro» y machista, emocionalmente restringido, que se abre en las letras del tango, mostrando su interioridad y la profundidad de su sufrimiento. En el tango los hombres lloran y hablan de sus emociones, en un mundo en el que los hombres no deben llorar ni exponer sus sentimientos.

El deseo sexual, sublimado en sensualidad, y la tristeza o melancolía, derivada de un estado permanente de insatisfacción, son los componentes centrales del tango. En sus orígenes esos sentimientos afloraron de la dura situación de millones de trabajadores inmigrantes mayoritariamente varones, solitarios en una tierra extraña, acudiendo masivamente a los prostíbulos, donde el sexo de pago acentuaba «la nostalgia de la comunión y del amor, la añoranza de la mujer» y la evidencia de la soledad. El tango emergió así de un «resentimiento erótico» masivo y popular, que condujo a una dura reflexión introspectiva, también masiva y popular, sobre el amor, el sexo, la frustración y finalmente el sentido de la vida y la muerte para el hombre común.

La reflexión sobre el paso del tiempo es una característica muy especial de las letras de tango, quizás tanto o más que el desengaño amoroso. Prácticamente todos los tangos contienen una mirada desgarrada sobre el efecto destructivo del tiempo sobre las relaciones, las cosas y la vida misma. El poeta tanguero manifiesta sobre todo su impotencia ante esa «fiera venganza la del tiempo» y expresa «el dolor de ya no ser».

Las letras están compuestas en un argot local llamado «lunfardo» y suelen expresar las tristezas, especialmente «en las cosas del amor».

Si bien el tango puede cantarse con una mayor o menor presencia del lunfardo en sus letras, es la pose y la sonoridad del lunfardo rioplatense la que lo caracteriza. El lunfardo no es solo un argot integrado por cientos de palabras propias, sino que también es y quizás más esencialmente, una pose lingüística, una forma de hablar algo exagerada (caracterizada por comerse las eses), por la que suelen ser reconocidos en todo el mundo los argentinos y uruguayos, habitantes de las costas del Río de la Plata. El tango es «reo» porque el lunfardo «es reo», es decir se trata de un estilo musical construido sobre el habla popular; el lunfardo es el habla del suburbio, la voz del arrabal.

Como en ningún otro lugar el lunfardo expresa la fusión migratoria que originó las sociedades rioplatenses, expresada por el tango. El lunfardo es originado en el siglo XIX principalmente por los inmigrantes italianos que eran alrededor de la mitad de los habitantes en el caso de Montevideo, pero contiene otras influencias. Palabras sicilianas, africanas, italianas, aimaras, mapuches, judías, gitanoespañolas, gallegas, quechuas, árabes, guaraníes, polacas, portuguesas, inglesas, se mezclan en el uso cotidiano sin conciencia de su origen.

En la pareja de tango es el hombre quien crea y dirige el baile y la mujer lo sigue, aportando belleza y sensualidad. A fines del año 2000 surgió en Alemania un movimiento, autodenominado «tango queer», que propone bailar el tango intercambiando los roles de género. Por lo tanto, en este estilo, son frecuentes parejas de baile del mismo sexo y se intercambian los roles de conductor y conducido. Desde Alemania el movimiento se fue extendiendo a distintas partes del mundo, promovido por las organizaciones LGBT (lesbianas, gais, bisexuales y personas

transgénero). En la actualidad, se celebran festivales de tango queer en Argentina, Dinamarca, Suecia, y Estados Unidos.

Anexo 3

La nueva canción chilena

Fue un movimiento músico-social chileno que se desarrolló formalmente durante la década de 1960 hasta la primera mitad de la siguiente. Estuvo fuertemente arraigado en el momento político que va desde el gobierno del democratacristiano Eduardo Frei Montalva (1964) hasta las postrimerías de la Unidad Popular y el derrocamiento del presidente socialista Salvador Allende en 1973, cuando muchos de sus exponentes debieron partir al exilio, donde continuaron y evolucionaron sus carreras musicales en el extranjero. En la difusión del movimiento fue crucial la participación del hombre de radio y gestor cultural Ricardo García.

Algunos de los artistas que formaron parte de este proceso fueron Víctor Jara, Patricio Manns, Isabel Parra, Ángel Parra, Osvaldo «Gitano» Rodríguez, Tito Fernández y los grupos Quilapayún, Inti Illimani, Illapu y Cuncumén, entre otros. Estos músicos e investigadores buscaron recuperar la música folclórica tradicional chilena y fusionarla con los ritmos latinoamericanos, además de explorar líricas de contenido social. Violeta Parra es considerada como una de las precursoras del movimiento, aunque falleció antes de que este adquiriera renombre.

El fenómeno sociomusical tuvo su origen en el trabajo de Violeta Parra y luego en los de sus hijos Isabel y Ángel Parra, quienes fundaron en 1965 la Peña de los Parra, en la ciudad de Santiago, donde se desarrolló el epicentro musical del movimiento. La casona albergaba a quienes querían escuchar música folclórica y conocer la evolución artística de figuras como Isabel Parra y Ángel Parra, Rolando Alarcón, Víctor Jara y Patricio Manns.

En 1968, se creó la Discoteca del Cantar Popular (DICAP), perteneciente a las Juventudes Comunistas de Chile, para publicar a los artistas que no tenían espacio en los sellos multinacionales por sus temáticas anticapitalistas y contestatarias. Su primer álbum publicado fue *X Vietnam* de Quilapayún.

En julio de 1969, la Universidad Católica de Chile organizó el Primer Festival de la Nueva Canción Chilena, en la que Víctor Jara y Richard Rojas empataron en el primer premio con las canciones «Plegaria a un labrador» y «La chilenera».

Después del Golpe de Estado en Chile de 1973 y posterior inicio del Régimen Militar, se produjo el llamado «apagón cultural», debido a la persecución, exilio o asesinato de diversos artistas chilenos de tendencia izquierdista. Dado que una de las características más evidentes de la Nueva Canción Chilena era el poseer un fuerte componente de canción protesta en sus letras y música, el periodo de dictadura virtualmente terminó con el movimiento en Chile. Solo algunos artistas exiliados en el extranjero continuaron con él. La pérdida más clara y temprana fue

la del cantautor Víctor Jara, detenido el 11 de septiembre y torturado y asesinado el 16 de septiembre.

En 1975, Ricardo García fundó el Sello Alerce, como una forma de reeditar la Nueva Canción Chilena, que en dicho momento estaba prohibida o censurada de su emisión en las radios, así como una forma de rescatar las grabaciones originales de su destrucción.

Anexo 4

La saya

Es una danza afroboliviana que nace de la expresión de los negros mulatos que habitan la región de Los Yungas ubicada en la franja subandina de Bolivia al norte de la ciudad de La Paz. El baile se realiza liderado por una voz cantante, es un estilo de música y danza que puede ser considerado como el producto de la fusión de elementos africanos, aimaras y españoles.

El nombre de la «saya» proviene de la deformación del vocablo de origen africano «nsaya» de origen kikongo, así la «saya» etimológicamente significa «trabajo en común bajo el mando de un(a) cantante principal.

El acompañamiento de tambores y guanchas y las coplas entre solista y coro surgen de las raíces africanas, mientras la vestimenta adoptada por las mujeres se asemeja al traje de las mujeres aimaras, así como instrumentos musicales netamente autóctonos tales como charango, zampoña, flauta; en la actualidad también está acompañada por el sonido de la guitarra. El canto es ejecutado en castellano. Antiguamente las dos filas de bailarines eran guiadas por los mayores del pueblo. El capitán de baile hacía orden y lugar para los bailarines con el chicote, los dos caporales (encargados, capataces) con los pequeños cascabeles ajustados a las pantorrillas marcaban el ritmo siguiendo al tambor mayor. Las características de la saya son bien definidas. Los hombres entonan, con sus voces graves, coplas que las mujeres repiten, con matices agudos de sus voces de sopranos.

Los movimientos del baile son muy cadenciosos y sensuales. Las mujeres con el porte muy erguido llevan el compás con las caderas avanzando la coreografía con pasos cortos que marcan el compás del ritmo de los bombos y regue-regues que los hombres ejecutan contorsionándose con mucha plasticidad.

La saya representa una mezcla de sentimientos, los cuales pueden ser alegría y tristeza, entre otros. Hasta la época de la Reforma Agraria se ejecutaba la saya «solo en fiestas patronales con previa autorización del patrón», luego se bailaba en todos los acontecimientos sociales. La fuerte jerarquización del baile, predominante hasta los años sesenta, ya no existe más. Tampoco existen ya los antes usuales personajes del baile como el Mayor de Plaza, el Alcalde y el Rey. La saya «antigua» dejó de ser ejecutada en parte por las ridiculizaciones hacia los negros en danzas como el «tundiqui», que hicieron que los propios afrobolivianos se

avergonzaran de su tradición musical y dejaran en suspenso todas las representaciones de la saya.

A partir de los años ochenta la saya se ha ido transformando. La reivindicación empezó en el año 1982 con la presentación que hicieron alumnos del tercero intermedio del Colegio Guerrilleros Lanza en Coroico para la fiesta del 20 de octubre. Consultando a parientes y a la gente mayor de edad, residente en Tocaña, los alumnos trataron de averiguar cómo eran la música, vestimenta y danza, y el resultado de sus investigaciones tuvo tanto éxito que la presentación se repitió al año siguiente con más participantes negros, dando inicio a lo que hoy es el Movimiento Cultural de la Saya en Bolivia.

A continuación, se les da la letra de la canción «El último trago» (Anexo 5) con huecos para que completen los tiempos del modo subjuntivo. Se corrige el ejercicio con ellos y se repasa el uso de cada uno de los tiempos usados. Además, se explica el origen de la cantante, Chavela Vargas, y se comenta el género musical de la ranchera.

http://www.youtube.com/watch?v=PtenL7GCa04 «El último trago», interpretado por Chavela Vargas

Anexo 5

«El último trago»

Va a escuchar dos veces la canción «El último trago», ranchera interpretada por Chavela Vargas. Rellene los huecos y, a continuación, corregiremos el texto en común con el resto de la clase.

«El último trago»

...... esta botella conmigo,
en el último trago nos vamos.
Quiero ver a qué sabe tu olvido,
sin poner en mis ojos tus manos.
Esta noche no voy a rogarte,
esta noche te vas que de verás.
Qué difícil tener que olvidarte
sin que..... que ya no.....

Nada me han enseñado los años,
siempre caigo en los mismos errores.
Otra vez a brindar con extraños
y a llorar por los mismos dolores.

Tómate esta botella conmigo,
en el último trago me besas.
..... que no haya testigos,
por si acaso..... vergüenza.

Si algún día sin querer.....,
no..... ni..... de frente.
Simplemente la mano nos damos,
y después que..... la gente.

Nada me han enseñado...(bis)

3.5. Fase de síntesis. Producción o práctica libre

E. Se les pide que en equipos de tres investiguen sobre el género o géneros musicales representativos del país de Hispanoamérica que les facilita el docente. Siguiendo sus indicaciones, prepararán una presentación de la canción que se expondrá en clase y se publicará por turnos en la página de Facebook.

En equipos de tres, tenéis que buscar el género o géneros musicales más representativos de:

1. Chile
2. Colombia
3. Panamá
4. Perú
5. República Dominicana
6. Uruguay
7. Venezuela

Para realizar esta investigación, debéis seguir las indicaciones que aparecen a continuación:

- origen-etimología
- raíces-historia
- temas- contexto social
- melodías
- letra-lenguaje-variaciones lingüísticas-variedad diatópica

– Nivel fónico: seseo (pronunciación de los fonemas «c» y «z» como «s»), etc.
– Nivel léxico-semántico: derivación (*-cita*). Neologismos y arcaísmos, etc.
– Nivel morfosintáctico: formación de sustantivos colectivos con el sufijo *-ada*, tendencia a cambiar género, uso de fórmulas superlativas (lo más + adjetivo), etc.
– Crear un vocabulario/apéndice de palabras nuevas.

- Instrumentos musicales característicos
- Bailes y atuendos
- Compositores que representan este género
- Festivales
- Apreciación del grupo sobre este género musical, justificando su respuesta con las siguientes estructuras:

  – Me resulta extraño / maravilloso / increíble / absurdo + que + subjuntivo
  – Yo creo + que + indicativo
  – No creo + que + subjuntivo
  – No sabía + que + subjuntivo
  – Lo normal es / era + que + subjuntivo
  – Para mí...
  – Aunque + indicativo / subjuntivo
  – Según el autor/la cantante...
  – Si yo fuera...
  – Marcadores discursivos adecuados
  – Conectores adecuados

Por último, publicaremos el trabajo en nuestra página de Facebook por turnos. El resto de la clase participará por escrito en la página con comentarios, críticas, sugerencias y aportes que le suscita el trabajo del grupo que expone.

Como tarea final, durante la próxima clase (dentro de una semana) cada equipo presentará en clase su trabajo, explicando las aportaciones, sugerencias y críticas que haya recibido del resto de los grupos. Para esto contará con 20 minutos.

BIBLIOGRAFÍA

Barnett, L. (1995). «El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales». *Aula* 36: 67-70.

Cullen, B. (1999). «Song Dictation». *The Internet TESL Journal*. Documento de Internet disponible en: http://itslj.org/ Techniques/Cullen- SongDictation.html

Fabra, M. L. (1994). «Técnicas de grupo para la cooperación». Barcelona: CEAC GIAC. Documento de Internet disponible en: http://giac.upc.es/giac_default.htm [consulta del 16-02-04].

Gardner, H. (2004). «Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds». Boston: Harvard Business School Press.

— (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.

— (1993 [1983]). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

García Santa-Cecilia, A. (1995). «El currículo de español como lengua extranjera». Madrid: Edelsa.

Gower, R y Walter, S. (1983). *Teaching Practice Handbook. A reference book for EFL teachers in training*. Londres: Heinemann.
Guiglielmino, L. (1986). «The affective edge: Using songs and music in ESL instruction». *Adult Literacy and Basic Education* 10: 19-26.
Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Holebuc, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós
Kagan, S. (1999 [1985]). *Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan.
Martín Peris, E. (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?». *RedELE* n.º 0. Documento de Internet disponible en: www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml
Rodríguez, B. y Varela, R. (2005). «Las canciones en la clase». Madrid: en CLAVE-ELE, (en prensa).
Saricoban, A. y Metin, E. (2000). «Songs, Verse and Games for Teaching Grammar». *The Internet TESL Journal*. Documento de Internet disponible en: http: //iteslj.org/ Techniques/Saricoban-Songs.html
Varela, R. (2003). «Songs, rhymes and games», en: *All about Teaching English*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Webs

European Languaje Portfolio, Modern Languages División, Council of Europe. La web del Consejo de Europa donde están todos los documentos básicos:
http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html
Instituto Cervantes. Versión en línea del MCER en español:
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/