



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS – ESPANHOL

ADELLIA CAROLLINE BARBOSA DE OLIVEIRA

**LA HUELLA AFRICANA EN LA MÚSICA CUBANA: una propuesta de
Unidad Didáctica**

RECIFE
2022

ADELLIA CAROLLINE BARBOSA DE OLIVEIRA

**LA HUELLA AFRICANA EN LA MÚSICA CUBANA: una propuesta de
Unidad Didáctica**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Letras da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de licenciado
em Letras – Espanhol.

Orientador (a): Shirley de Souza Pereira

RECIFE
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Oliveira, Adellia Caroline Barbosa de.

La huella africana en la música cubana: una propuesta de unidad didáctica / Adellia Caroline Barbosa de Oliveira. - Recife, 2022.
65 p., tab.

Orientador(a): Shirley de Souza Pereira
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2022.

1. Afro-religiosidade. 2. Interculturalidade. 3. Aquisição de ELE. I. Souza Pereira, Shirley de. (Orientação). II. Título.

400 CDD (22.ed.)

ADELLIA CAROLLINE BARBOSA DE OLIVEIRA

**LA HUELLA AFRICANA EN LA MÚSICA CUBANA: una propuesta de
Unidad Didáctica**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Letras da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de
licenciado em Letras – Espanhol.

Aprovado em: 03/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Shirley de Souza Pereira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª Edleide Santos Menezes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, soberano e misericordioso, por ter me concedido a honra de ingressar na Universidade Federal de Pernambuco e nela aprender a ser um ser humano melhor — empático, solidário e atento ao ser social.

Agradeço aos professores que me ajudaram nessa caminhada a qual foi iniciada ainda em 2014 e é pausada com a firma deste trabalho de conclusão de curso; desta conclusão, objetivando as próximas etapas estudantis.

Quanto aos amigos dessa jornada, agradeço por compartilharem comigo sorrisos, lágrimas, frustrações, dores e alegrias pois assim me senti parte da vida de cada um de vocês; a cada disciplina concluída, novas realidades surgiam para mim por meio da vida de vocês realidades tais que deixaram marcas que carrego comigo.

À família, agradeço por me assentir à escolha de buscar o que julguei ser o melhor caminho para se viver: desenvolvendo quem sou.

Necessário dizer que, de todos os agradecimentos que fiz, dois me são mais especiais:

O primeiro deles, ao meu amado irmão Allyson Barbosa de Oliveira (*in memoria*) por ter sido e ainda ser meu referencial de caráter e perseverança; você foi tirado da minha presença, mas jamais será tirado da minha vida pois seus ensinamentos perduraram enquanto eu e seus filhos vivermos.

O segundo agradecimento é para o Edvaldo André, esposo, amigo e cúmplice. Desconheço ser humano melhor que você, meu amor. Sua paciente atenção e dedicação nos dias em que precisei ser a estudante em tempo integral me ensinaram que valeu a pena todo o caminho que trilhei até chegar em você. Nos momentos mais difíceis é o seu sorriso e abraço que me fazem saber que tenho um lar e que toda a minha dedicação faz sentido.

“Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador”. (GALEANO, 1989, p. 64)

RESUMEN

Como objetivo general del presente trabajo se tiene la introducción del tema de los influjos lingüísticos afro-religiosos de la variación del español cubano en clases de español como segunda lengua (ELE) utilizándose de la música como herramienta en el desarrollo del componente interculturalidad en Unidad Didáctica. Para tanto, son analizados los influjos afro-lingüísticos del español hablado en Cuba; se investiga la importancia de la música en el proceso de adquisición de una segunda lengua; se discute el desarrollo de las destrezas lingüísticas por medio de los valores didáctico y sociocultural de la música y presentase una propuesta de Unidad Didáctica como modelo de aplicación que se utiliza de la música para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y la interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua. El presente tema es justificado por la urgente necesidad de la aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera y que presente un enfoque dirigido a los rasgos culturales de la formación histórico-lingüística de los países advenidos del proceso de colonización europea, como Brasil y Cuba. De carácter cualitativo, la presente pesquisa presentó resultados de manera también cualitativa partiendo de informaciones colectadas en fuentes secundarias. Partiendo de la conducción de la pesquisa, fue posible la conclusión de que es posible que la enseñanza de español como segunda lengua sea realizado por medio de un enfoque dirigido a los influjos histórico-lingüísticos de la variación lingüística practicada en Cuba partiendo de una preconceptualización que tenga en consideración los rasgos culturales del pueblo como la religión y la lengua.

Palabras clave: Afro-religiosidad; Interculturalidad; Adquisición de ELE.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema principal a influência afro-linguística na formação do espanhol cubano. O objetivo geral do presente trabalho é introduzir o tema das influências linguísticas afro-religiosas da variação do espanhol cubano em aulas de espanhol como segunda língua, utilizando-se da música como ferramenta no desenvolvimento do componente interculturalidade em Unidade Didática. Para tanto, analisa-se as influências afro-linguísticas do espanhol falado em Cuba; investiga-se a importância da música no processo de aquisição de uma segunda língua; Discute-se sobre o desenvolvimento das destrezas linguísticas por meio dos valores didático e sociocultural da música; e apresenta-se uma proposta de Unidade Didática como modelo de aplicação que se utiliza da música para o desenvolvimento das destrezas linguísticas y da interculturalidade no ensino do espanhol como segunda língua. O presente tema se justifica pela urgente necessidade da aplicação do ensino do espanhol como língua estrangeira que apresente uma abordagem voltada às características culturais da formação histórico-linguística dos países advindos do processo de colonização europeia, como o Brasil e Cuba. De caráter qualitativo, a presente pesquisa apresentou resultados de maneira também qualitativa partindo de informações coletadas em fontes secundárias. Partindo da condução da pesquisa, foi possível concluir que é possível que o ensino de espanhol como língua estrangeira seja realizado por meio de uma abordagem voltada às influências histórico-linguísticas da variação linguística praticada em Cuba a partir de uma concepção que leve em consideração características culturais como a língua, a religião e a música.

Palavras-chave: Afro-religiosidade; Interculturalidade; Aquisição de ELE.

LISTADO DE TABLAS

Tabla 01 – Canción de la Unidad Didáctica	51
Tabla 02 – Unidad Didáctica – Formación histórico-lingüístico de Cuba	52
Tabla 03 – Actividades: Reconociendo la formación histórico-lingüístico-religioso de Cuba	53
Tabla 04 – Procedimientos	54
Tabla 06 – La canción: Appapas del Calabar (los van van)	55
Tabla 07 – Materiales opcionales	56

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	12
2.	JUSTIFICACIÓN DE LA PESQUISA	14
3.	OBJETIVOS	14
3.1	GENERAL	14
3.2	ESPECÍFICOS	14
4.	HIPÓTESIS	14
5.	METODOLOGIA	15
6.	MARCO TEORICO – SECCIÓN I: LOS INFLUJOS AFRO-LINGÜÍSTICOS EN LA FORMACIÓN DEL ESPAÑOL CUBANO	17
6.1	COLONIZACIÓN DE CUBA: BREVE HISTÓRICO	17
6.2	AFRO-RELIGIOSIDAD Y LA MESCLA LINGÜÍSTICA	18
6.3	LA HUELLA AFRICANA EN EL LÉXICO DEL ESPAÑOL DE CUBA	21
6.4	TRANSCULTURACIÓN EN CUBA	23
6.5	ALGUNOS DE LOS INFLUJOS LINGÜÍSTICOS AFRICANOS AL NIVEL LEXICAL Y FONÉTICO	25
7.	SECCIÓN II: LA MÚSICA EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA	28
7.1	LENGUA EXTRANJETA, ¿ADQUISICIÓN O APRENDIZAJE?	28
7.2	LAS MÚLTIPLES INTELIGENCIAS	29
7.3	LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y MÚSICA	32
7.4	MÚSICA Y LENGUAJE, ¿QUÉ LOS DIFERENCIAN, QUÉ LOS UNEN?	33
7.5	MUSICALIDAD Y LENGUAJE	34

8.	SECCIÓN III: EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS POR MEDIO DE LOS VAORES DIDÁCTICO Y SOCIOCULTURAL DE CANCIONES EN CLASES DE ELE	37
8.1	LAS DETREZAS LINGÜÍSTICAS	37
8.1.1	<i>Comprensión auditiva</i>	38
8.1.2	<i>Comprensión lectora</i>	39
8.1.3	<i>Expresión oral</i>	40
8.1.4	<i>Expresión escrita</i>	41
9.	SECCIÓN IV: LAS CANCIONES EN CLASES DE ELE PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS Y LA UNIDAD DIDÁCTICA	42
9.1	EL VALOR DIDÁCTICO DE LAS CANCIONES	42
9.2	EL VALOR SOCIOCULTURAL DE LAS CANCIONES	45
9.3	EL ÁMBITO SOCIOCULTURAL Y LA ADQUISICIÓN DE ELE	46
9.4	LAS CANCIONES Y LAS SITUACIONES DE USO	46
9.5	SITUACIÓN RELIGIOSA Y POLÍTICO-SOCIAL	47
9.6.	LA UTILIZACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	47
10.	MARCO PRACTICO: LA UNIDAD DIDÁCTICA	50
11.	CONSIDERACIONES FINALES	57
	REFERENCIAS	61

1. INTRODUCCIÓN

En un proceso de colonización muchas culturas son mezcladas. En Brasil, por ejemplo, la llegada de los portugueses y el proceso de colonización trajeron consigo el nacimiento de una nueva lengua, que es el portugués de Brasil, lo cual se conformó a través de la incorporación de costumbres advenidas de otros pueblos que por estas tierras pasaron. Ya, en Cuba, como el proceso de colonización fue dado en larga escala por España, el español castellano recibió aportes lingüísticos de las lenguas de origen subsahariana y la lengua indígena *wauja*.

Advenida del proceso de colonización resultante de las expansiones marítimas iniciadas por los portugueses y los españoles y posteriormente por franceses e ingleses, la formación de Cuba se produjo a expensas de los esclavizados, sea con el subyugo de los indígenas, los *arawakes* que vivían en las tierras, sea con los millones de africanos llevados posteriormente del continente africano de etnias como los *yorubas*, *congós* y los *carabalís*.

Con la prohibición del uso público de las lenguas africanas, la práctica lingüística de los esclavizados pasó a ser realizada solamente en lugares y en momentos específicos, como en los cultos religiosos, en lugares que pasaron a ser conocidos como cabildos. No diferente de Brasil, todo lo que representaba la cultura de los africanos o indígena fue conceptualizado como una subcultura frente a la cultura europea — la música, la gastronomía, las vestimentas y, especialmente, la lengua, fueron concebidas como algo sin valor o sin referencia.

Además de las prohibiciones lingüísticas en Cuba, las danzas, las músicas y los batúques, los cuales hacen parte de las religiones africanas, también fueron restringidos a los momentos específicos de reunión. Con esto, el léxico subsahariano fue incorporado al español cubano tomando lugar especial en los cultos afrocubanos de los grupos de mayor predominancia: la Regla de Ocha (Santería), la Regla de Conga (Palo Monte) y la Sociedad secreta Abakuá.

Con el pasar de los años las lenguas de los grupos étnicos fueron cada vez menos utilizadas siendo empleadas solamente como lenguas litúrgicas o esotéricas en los cultos afrocubanos. Algunas lenguas lograron pasar, parcialmente, al español cubano; es el caso de las lenguas practicadas en los

cultos de los grupos Palo monte y la Sociedad secreta Abakuá, por ejemplo, que son, respectivamente, el *congó* y el *efik*; esta última practicada en La santería que es de origen nigeriana advenida del grupo étnico *yoruba*.

Por mucho tiempo, la práctica lingüística y religiosa de los afrocubanos fue motivo de negación de la cultura africana, pero, a lo largo de los años, especialmente en tiempos actuales, se ha convertido grandiosamente en el símbolo de una cultura mezclada y viva siendo practicada en las calles y pasadas para generaciones futuras.

Las canciones y las melodías actuales también remontan al periodo colonial en que los esclavizados asimilaron su llegada a Cuba. Se calcula que a la isla entraron más de 1.000.000 de esclavos africanos a través de Matanzas, puerto situado a 100 kilómetros de la Habana, como parte de la trata transatlántica que se desarrolló desde el siglo XVI hasta la abolición de la esclavatura en 1886. En este sentido, se comprende que Cuba es un gran punto de preservación cultural afro-lingüístico-religioso, lo que representa un gran aporte para la enseñanza de la variación del español cubano en clases de ELE por medio de los valores didácticos y socioculturales del elemento más común que se tienen en cualquier nación: la música.

Comprendiendo el rico aporte histórico-lingüístico de la formación histórica de Cuba, ha surgido la pregunta: Como ocurre en muchas situaciones de enseñanza de segundas lenguas, ¿Cómo enseñar la variación del español cubano de forma que las clases no sean convertidas en algo mecánico o repetitivo? Buscando una solución viable para este problema, se abordará la variación lingüística del español de Cuba, por medio de una Unidad Didáctica basada en el enfoque por tareas, por tratarse de un método que permite al profesor una ampliación del desarrollo en aula, aunque el tiempo escaso sea el gran problema de cualquier elaboración y aplicación de cualquier método de enseñanza.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA PESQUISA

Es por medio del componente intercultural, presente en el proceso de enseñanza y adquisición, que hay el desarrollo de las destrezas lingüísticas las cuales están involucradas en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Además de esto, la ausencia en clase de aplicación de las variaciones del español hace con que el presente tema expuesto en este trabajo tenga más sentido e importancia. De este modo, el tema aquí expuesto se convierte en una oportunidad de dar a conocer parte de los influjos lingüísticos afro-religiosos que hacen del español cubano una de las variaciones más estudiadas junto a su formación histórica.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Introducir el tema de los influjos lingüísticos afro-religiosos de la variación del español cubano en clases de ELE, utilizándose de la música como herramienta en el desarrollo del componente interculturalidad en Unidad Didáctica

3.2 ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos se presentan:

- Analizar de los influjos afro-lingüísticos del español hablado en Cuba;
- Investigar la importancia de la música en el proceso de adquisición de ELE;
- Discutir sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas por medio de los valores didáctico y sociocultural de la música;
- Presentación de Unidad Didáctica como el modelo de aplicación que se utiliza de canciones para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y de la interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua.

4. HIPÓTESIS

¿Es posible abordar el tema de los influjos lingüísticos afro-religiosos cubanos en la enseñanza del español como segunda lengua por medio de unidad didáctica, a través de la música?

5. METODOLOGIA

Siguiendo el método cualitativo, el presente trabajo pretende introducir el tema de los influjos lingüísticos afro-religiosos de la variación del español cubano en clases de ELE, utilizándose de la música como herramienta en el desarrollo del componente interculturalidad en Unidad Didáctica.

De la estructura, se reparte en dos marcos: el Teórico y el Práctico, los cuales están subdivididos en secciones.

El primer marco se presenta, en la Sección I, el análisis de los influjos lingüísticos en la formación el español cubano — en esta sección se hace una breve presentación de los datos históricos de la formación de Cuba, juntamente con la huella africana en el léxico del español en cuestión que se dio por medio de la transculturación.

En la Sección II, se hace el desarrollo investigativo sobre la música en el proceso de adquisición de ELE. En este apartado se presenta la discusión sobre la diferencia teórica entre Adquisición y Aprendizaje de segundas lenguas y la explicación de la teoría de las Múltiples Inteligencias, con el intuito de conocer hasta qué punto la música es importante para la enseñanza de segundas lenguas.

En la Sección III, se discute acerca del uso de canciones en clases de ELE para el desarrollo de las destrezas lingüísticas por medio de los valores didáctico y sociocultural que tiene la música. Y finalizando el marco teórico, la Sección IV que trata de la música y de sus valores didáctico y sociocultural. En este apartado también se presenta la argumentación sobre las situaciones de uso de las canciones en Cuba, con énfasis en la situación religiosa y político-social.

De los materiales utilizados en el marco teórico, para el apartado del análisis lingüístico presente en el trabajo, se han tomado como referencias a Terranova (1997), López Valdés (1985), Valdés Bernal (1978) y Ortíz (1999). Son utilizados también libros como *Multiple Intelligence: the theory in practice* (1993) que presenta la teoría de las Múltiples Inteligencias, de Gardner. El

Diccionario de términos clave de ELE para definición de temas centrales como las destrezas lingüísticas.

Sobre el valor didáctico de las canciones, se utiliza autores como Cassany (1994), Martínez Sallés (2002), Coronado González y J. García González (1994), Ruíz García (2005) y Silvia Betti (2004).

Sobre el valor sociocultural de las canciones, se utiliza a Sebastián Pérez (2012) y Marie (1998). En el ámbito sociocultural y la adquisición de ELE, se utiliza el Marco Común Europeo de Referencia.

En el Marco práctico, se presenta la Unidad Didáctica con el título “Unidad Didáctica — Formación histórico-lingüístico de Cuba”. Los materiales utilizados para el desarrollo de la unidad proceden de pesquisa en *web* y están referenciados al final de cada unidad, puesto que son de utilización en clase.

6. MARCO TEORICO – SECCIÓN I: LOS INFLUJOS AFRO- LINGÜÍSTICOS EN LA FORMACIÓN DEL ESPAÑOL CUBANO

6.1 COLONIZACIÓN DE CUBA: BREVE HISTÓRICO

Como uno de los frutos del proyecto marítimo-comercial, así como Brasil y los demás países advenidos del proceso de colonización europea, Cuba, invadida en 1492 por Cristóbal Colón, es considerado como un país de gran diversidad cultural.

Los habitantes que vivían en la isla, a pesar de la buena aceptación de éstos al mirar a los españoles en sus tierras, pasaron por el casi apagamiento de sus herencias culturales cuando los españoles percibirán los indígenas como frágiles y no aptos a los trabajos manuales en las tierras, cuando se emprendió la búsqueda de los metales preciosos.

En los procesos de colonización de los países de América latina, así como en países de otros continentes, la concepción etnocéntrica se justificaba por la esclavización y el genocidio de pueblos nativos. Cuanto a esto, Terranova afirma que:

Em nome de uma visão iluminista do progresso, (los colonizadores) proclamaram a inferioridade daqueles povos e destruíram suas diferentes culturas, impondo a própria civilização com o poder das armas (Terranova, 1997, p. 14-15)

El colonialismo español seguía la tríade de invadir y dominar para expandir, pero Cuba no tenía metales preciosos como oro o plata, los cuales interesaban mucho a la corona española. La posesión de las tierras representaba la expansión de sus territorios, con esto, aumentaban su poder cuanto a los demás países europeos que también estaban involucrados en el proyecto de expansión.

Para los españoles, los indígenas no eran buenos en el trabajo que a ellos les interesaba, como lo explica muy bien Ortiz (1998):

[...] debido al sistemático proceso de despoblamiento aborigen, son introducidos los primeros esclavos africanos con el objetivo de incrementar la fuerza de trabajo diezmada y sustituir al indígena. (Ortiz, 1998, p. 14)

Los esclavizados africanos fueran traídos de sus países con el fin de solamente generar mano de obra fuerte lo suficiente para los trabajos de búsqueda mineral.

Con la utilización de la mano de obra negra en los trabajos pesados en las tierras invadidas, tres continentes pasaron a dividir valores, creencias y los demás aspectos culturales que forman una nación: Europa, África y la futura América central. Ortiz (1998) complementa diciendo que:

[...] el elemento afronegroide en Cuba representó un porcentaje significativo dentro de la población general de la isla y, como grupo étnico, fue mayoría desde 1817 hasta 1860. (Ortiz, 1998, p. 62-63)

En este intercambio cultural las lenguas africanas ganaron espacio pues estos fueron un pueblo de mayor número y representación cultural en las tierras, se comparados a los indígenas de la región. Así, también, gran parte del léxico del español de Cuba ganado como herencia de las culturas africanas pasó a tener manifestación larga en los cultos y en la religiosidad de los esclavizados surgiendo la identidad afro-cubana.

6.2 AFRO-RELIGIOSIDAD Y LA MESCLA LINGÜÍSTICA

Con el pasar del tiempo, los grupos étnicos africanos pasaron cada vez más por mezclas culturales, en cuanto esto las lenguas *yoruba*, *bantú* y la de los *carabalís*, se convirtieron en las lenguas que más tuvieron influencia lingüística y cultural en Cuba.

La religión católica, practicada por los colonizadores, era impuesta a los esclavizados y, claro, las religiones de estos pasaron a ser vistas con desprecio a punto de que no se podría más practicarlas en lugares públicos, tampoco hablar en lenguas que no fuesen el español. El culto a los dioses africanos fue prohibido y las reuniones religiosas de los ya afrocubanos pasó a ser realizada en los cabildos, sitios organizados para que los negros pudiesen vivir y que también servía de refugio para la práctica de sus costumbres y rituales siendo este, entonces, el único momento el que los esclavizados tenían para hablar con sus lenguas y cantar sus cantos.

Es importante explicar que los cabildos, conocidos también como ayuntamientos, hacían parte del sistema municipal colonial y fueron considerados como las primeras estructuras de gobiernos establecidas por España en Cuba. Estos fueron importantes instituciones creadas por la Ley Fundamental de Rey Protomedicato que fue dada por los reyes católicos en 1477.

El culto a los orichas, de procedencia yoruba, fue la práctica religiosa que más dejó influjos en la cultura afro-cubana, religión esta que se ha convertido en el núcleo de resistencia cultural unido a los esclavizados de las tribus yorubas en Cuba, generando la identidad cultural afro-cubana de los yorubas. (Fernández, 2007, p. 38-38).

Los grupos lingüísticos que tuvieron mayor influencia tenían vínculos con las religiones y los cultos africanos practicados por los africanos antes mismo de la llegada de ellos en Cuba — a pesar de estar restringida a los cabildos, la mezcla del yoruba, del congó y del carabalís con el español generó un aporte lexical lo cual pasó a ser utilizado en los cultos de mayor proyección: la Regla de Ocha (Santería), la Regla de Conga (Palo monte), la Sociedad secreta Abakuá.

Valdés Bernal (1998) afirma que los africanismos tuvieron entrada en Cuba por dos vías: la del español peninsular y a partir del contacto directo entre los hispanohablantes y los esclavizados de África. Pero, las restricciones de uso de las lenguas fueron ocasionando el apagamiento de algunas de ellas, mientras que otras se convirtieron en lenguas de uso ritualista o sagradas en los cultos afrocubanos.

Lenguas como el *efik* y el *congó* dejaron aporte lingüístico largo para el español de Cuba. Estas lenguas hacen parte, respectivamente, de los cultos del Palo Monte y de la Sociedad secreta Abakuá. Del aporte lexical surgieron las jergas, que forman una base del español con el gran aporte de las lenguas africanas traídas con los esclavizados. Lenguajes marginales también han surgido a lo largo de los siglos, haciendo con que palabras o expresiones hiciesen parte del léxico español de Cuba; es importante decir que, en cuanto al momento de los cultos, estos lenguajes no son habladas siendo, entonces, empleados fuera de los cabildos.

A los esclavizados que fueron traídos de África, es decir, nacidos en África, y que poco asimilaron la cultura europea, les nombraron de *bozal*. Lipski (1998) explica que, con el tiempo, este adjetivo pasó a ser empleado a los esclavizados que, pese a su arribo a Europa, hablaban poco o nada del español. La lengua bozal, así siendo, se trataba del “lenguaje reducido del que aprende el español por primera vez, en condiciones difíciles y sin lograr un dominio completo de la gramática y de la pronunciación.” (Lipski, 1998, p. 298).

En estudios publicados entre los años de 1790 y 1825 (Real Academia de Historia 1985; López Valdés 1985, 1986/ Valdés Bernal 1978; Ortíz 1999) había en Cuba la existencia aproximada de 30 etnias las cuales eran (son) advenidas del proceso de esclavización cubano. De las etnias observadas en estas publicaciones constan, por ejemplo, los bengalas, los ararás, briques, buases, briches, bibís, carabalís, briches carabalís bricamos, carabalís suamos, congos, congos luandas, congos loangos, congos, reales, chochos, gangás gagares, ibos, isuamas, lucumís, macuás, mandigas, mandigas fulas, mozanbicanos, minas, minas popós, minas tantís y mondogos.

Debido al sincretismo religioso vivido en la Cuba colonial, las lenguas habladas por las más diversas etnias africanas fueron dominadas por la lengua española de forma que hubo una mezcla lingüística tornando inevitable el enriquecimiento del español colonial con las voces subsaharianas.

La lengua yoruba, diferentemente de las lenguas *efik* y *congó*, que son de procedencia bantú, no ha logrado con éxito a las prohibiciones que fueran impuestas, permitiendo solamente el uso en los cultos. El *efik* y el *congó* son percibidas en el léxico español de Cuba con mayor facilidad, ya el yoruba tiene rasgos lexicales encontrados en la lengua sagrada de la religión de la Regla de Ocha, por hacer parte de esta religión. Segundo afirma Valdés Bernal (1978), aunque la Regla de Ocha ya no es considerada solamente una religión, su influencia en la sociedad cubana y en la cultura entera de la isla es cada vez más destacada.

Los influjos que formaron la música cubana pueden ser distinguidos por dos raíces, las que son derivadas de las manifestaciones musicales de origen española y las de procedencia religiosa africana. Las Reglas del Palo es el gran

ejemplo la cual, para Bolívar (1997, p. 164), a pesar de practicada actualmente por pocos adeptos, es una de las manifestaciones religiosas que más ha influenciado a la música cubana.

La música cubana es marcada por los tambores y por la musicalidad fuerte de ritmos rápidos y bailantes. Estas características son resultado de la mezcla que hubo a lo largo de los siglos. Lo que se tiene hoy de música cubana es resultado de varios procesos, como la prohibición de la práctica lingüística pública y la creación de los cabildos aquí ya citadas.

Por haber pocas escrituras de las lenguas africanas existentes de la Cuba colonial y por haber también pocos esclavizados que sabían leer y/o escribir, muchas de las canciones tuvieron en la religión el medio de sobrevivir en la memoria de los esclavizados. De esta forma también fue posible pasar a las generaciones siguientes los conocimientos culturales como los ritmos, los poemas líricos, rezos o invocaciones, por ejemplo. (Fernández, 2005, p. 28-32).

Otra forma de manutención de las religiones africanas fue la adopción de la religión católica; las imágenes de los santos católicos fueron asociadas a los dioses africanos para que los blancos no más los prohibiesen a la adoración a los dioses africanos. Cabrera (2012, p. 122) señala que, aunque las religiones de origen africano participaron en un proceso de sincretismo, la identidad de sus cultos afrocubanos se mantenía casi fiel a sus orígenes.

Ciertamente, de todo el proceso de transculturación que ocurrió en Cuba transcurrió moldeando sus raíces en el ser africano. Para Fernando Ortiz (1940), “Nadie se puede estimar adecuadamente de la cultura afrocubana sin oír las resonancias del continente negro”. De cierto, de los años de trata que fueron entre el siglo XVI y XIX, la cultura que se formó en Cuba tiene sus raíces moldeadas en el ser africano.

6.3 LA HUELLA AFRICANA EN EL LÉXICO DEL ESPAÑOL DE CUBA

En el continente americano y, especialmente en Caribe, los influjos culturales africanos resultan en un componente de gran importancia en la formación de la identidad de los pueblos que forma esta área, especialmente considerando los aspectos histórico religioso y cultural.

La presencia de los negros africanos en las tierras cubanas de forma masiva ha permitido un proceso de transculturación amplio y muy estudiado por los especialistas. En este proceso, las lenguas europeas pasaron por la interacción con los diversos idiomas advenidos directamente del continente africano por medio del proceso de la tríade de los colonizadores: invadir y dominar para expandir. Galeano (2012) destaca que la América Latina es una región que tiene las venas abiertas forjadas por la violencia del sistema (neo) colonial que se materializa y deja marcas en sus pueblos y tierras.

De este modo, la transculturación que ocurrió en las tierras caribeñas conforma uno de los elementos más ricos que blindan a esta modalidad, la lingüística, un matiz único de Cuba. Dicho esto, se puede deducir que cualquier acercamiento a la caracterización de la variante del español cubano deba tomar en cuenta el componente lingüístico como una de las prioridades.

El inmenso influjo cultural africano dejado en el español practicado en Cuba no siempre fue apreciado o valorado en justa medida, sobrevalorando el idioma y los demás valores culturales europeos encima de los valores de África. En el caso específico del español de Cuba, hay una variación formada por la exposición de idioma estándar con las lenguas africanas cuyos aportes morfológicos, por ejemplo, conforman uno de los varios elementos que brindan a esta modalidad un matiz específico y especial en el Caribe. Palabras como *bembé*, *güemba*, *timba*, *moropo*, *beroco*, *eganga* están en uso actualmente en esta variación.

Estos son ejemplos de vocablos que fueron conservados por medio de los rituales religiosos pues el carácter sagrado de los rituales exigía la manutención de la pureza de las lenguas originales, en la oralidad diaria y en el desarrollo de la sintaxis de la modalidad del español hablado en los cabildos.

Sin embargo, no habiendo un cuantitativo considerable de palabras que represente en la modalidad del español hablado de Caribe, lo que se tiene es un uso frecuente y necesario de un léxico que mezcla sentidos que es familiar y popular de los pueblos caribeños. De esta forma, surge la importancia de los estudios aplicados en clases de ELE con énfasis en esta modalidad de habla que tiene una identidad propia de esta variedad del español.

6.4 TRANSCULTURACIÓN EN CUBA

Es cierto que las aportaciones de la cultura africana en el continente americano resultaron en un componente de gran importancia en la formación de la identidad de los pueblos de Cuba. La gran presencia de los esclavizados africanos en tierras cubanas ha desarrollado el proceso de transculturación en lo cual la lengua española se mezcló con las lenguas de ellos dejando la huella la cual, por más que se pase el tiempo, gana más refuerzo en la rica identidad afro-cubana.

Este proceso de formación cultural de Cuba fue dado por medio de la transculturación que, en cuanto fenómeno social, es el proceso que ocurre cuando grupos sociales reciben y también adoptan las formas culturales de otro grupo social. Este concepto fue creado por el antropólogo Ortiz Fernández (1881-1969).

Cuando el antropólogo analizó el proceso que ocurrió entre los españoles y los indígenas de Cuba, por ejemplo, consideró que esta transculturación fue un proceso no efectivado debido a ausencia de aceptación del propio valor humano y cultural que representaba el indígena. Pero, si la historia de la invasión de Cuba es dejada de lado con el único intuito de analizar solamente la transculturación que ocurrió entre la cultura africana y la cultura española, se percibirá que los caminos entre estas dos culturas se han envuelto antes mismo del largo proceso de transculturación ocurrido en las tierras caribeñas; un buen ejemplo de esto es la conquista árabe en el año 711 y el comercio de os esclavizados en la Península Ibérica por vuelta del siglo XVI.

A lo largo del tiempo, desde esta invasión hasta el tiempo actual, las conjunciones culturales, mismo que involuntarias, contribuyeron a la formación que se conoce actualmente. De esto se puede decir que es fruto de los complejos procesos de transculturación de los diversos grupos culturales que en Cuba pasaron con sus respectivos rasgos. Este concepto es de gran importancia para comprender el surgimiento y el desarrollo de la nación y de la cultura de Cuba, en la cual, para Ortiz (1940), es “una intensísima, complejísima e incesante transculturación de varias masas humanas, todas ellas en pasos de transición” (Ortiz 1940, p. 90).

La idea real que hay en torno de la transculturación es la de que se trata de una cultura que se impone a la otra, teniendo así una de las dos que es más definida. En este sentido, hablar de la cultura del invasor no sería puramente simples, pues, los conquistadores (españoles) provenían de diferentes culturas. Además de esto, sería como hablar que la dicha cultura sería la más completa o la más correcta, inexistiendo así el valor particular de cada cultura a su respectivo pueblo.

Pero, hay que tener en cuenta que los diversos grupos africanos que pasaron a vivir en Cuba no tendrían una cultura unificada y fuerte, una vez que, en muchos casos, no compartían siquiera de la misma lengua materna o los mismos valores culturales. Lo que hubo en el caso de los esclavizados fue la pérdida de los rasgos culturales iniciales en detrimento de los valores culturales del invasor. Y, el invasor, por estar lejos de su cultura madre, sin referencia diaria de esta, mismo que inconscientemente, acabó por asimilar parte de los valores culturales y lingüísticos de los conquistados, habiendo así la formación de un nuevo etnos.

Con la necesidad de comunicación entre los diversos grupos de esclavizados y los invasores en las haciendas, hubo el inicio de la transculturación, en lo cual la lengua española, por ser la lengua del dominador, se impulsó a las de los esclavizados. Entre los esclavizados hubo el surgimiento de la lengua criolla, que pasó a ser la forma de comunicación entre ellos mismos. Con el tiempo, esta misma forma de comunicación pasó por el proceso de descriolización, resultando en la variación del español cubano actual.

De cierto, los procesos de transformación cultural ocurridos en Cuba con la llegada de los españoles marcaron toda la isla y sus alrededores. Además de esto los indígenas que sobrevivieron y los esclavizados negros pasaron a vivir con rasgos culturales diferentes de los suyos — pasaron a vivir con una cultural llena de memorias de su pueblo de origen en medio a una nueva cultura que rechazaba todo lo que no era europeo.

Revilla va a decir que:

Habiendo en contrapartida la supervaloración de los valores europeos o estadounidense por encima de la africana, impidiendo la realización, incluso, de investigaciones sobre la posible influencia que la transculturación ha tenido en el español de Cuba. (Revilla, 2012, p. 35)

Sin censura, los influjos africanos en la cultura española en Cuba es producto de décadas de menosprecio social y cultural pues no siempre se dio el valor debido a la presente cultura negra por parte de los demás países que cercan las aguas caribeñas.

6.5 ALGUNOS DE LOS INFLUJOS LINGÜÍSTICOS AFRICANOS AL NIVEL LEXICAL Y FONÉTICO

Cuando la herencia lingüística de la huella dejada por los pueblos africanos es abordada en los estudios teóricos, lo que más es resaltado es el aporte lexical. De Puerto Rico y Cuba se conoce un inventario aproximado de 150 afronegrismos variables que están en uso por los hablantes de Cuba. Se puede concebir que es un número pequeño en comparación con la cantidad de negros africanos que fueron introducidos en las tierras. Sin embargo, E. Miyares (2003) explica que este pequeño total es resultado de sustituciones hechas por los señores los cuales cambiaban los esclavizados de los ingenios y de las haciendas de tiempos en tiempos con el objetivo de evitar la comunicación entre ellos mismos.

El aporte lexical afro-cubano procede, sobretodo, de las etnias *bantú*, *yoruba*, *efik*, *mandiga* y *yolofe*, a pesar de no haber una gran representación de los africanismos dentro de la modalidad del español hablado en Cuba, sí se verifica el uso frecuente en el habla estándar, familiar y popular de este pueblo (Valdés, 1987, p. 91-92).

Partiendo de estas informaciones, se percibe la importancia de los estudios sincrónicos, que rescatan el merecido valor a esta variación lingüística. Es interesante decir también que, en el español caribeño, existen voces las cuales provienen del norte de África; estos influjos llegaron con el español hablado por los pueblos peninsulares, pero, su origen, proviene de las lenguas

árabes. Entre ellas existe las que son relacionadas con el comercio popular: *azulejo, vara, ábaco, centímetro, albañilería, alberca, almohada, metro*, entre otras; palabras estas que, incluso, hacen parte del portugués de Brasil. Ya en el sistema nominal de tratamiento están las demás, las cuales su empleo es marcado por el registro estilístico determinado por el hablante y que tiene por razón la aplicación el matiz semántico y el estrato social, por ejemplo, el matiz despectivo, amigable o irónico. A ejemplo de esto, se puede presentar las siguientes expresiones:

- **Guaroso**: que tiene gran confianza en sí mismo; persona amistosa. [gaw'ro.so]
- **Bembón** o **bembúo**: hablando de la característica física de una persona es decir que esta tiene los labios salientes. Como característica de comportamiento se dice que es una persona chistosa o habladora, también significando, por ejemplo, como bamba 'e perro, bamba 'e tocino, bamba 'e trapo, bamba suelto, bamba dura. [benb.óen]
- **Ñame**: de la característica física se dice que es aquel que tiene el pie grande, pero puede significar también que la persona es torpe. ['name]

Por mucho tiempo hubo la creencia en la suposición de que la existencia de fenómenos como la doble negación — *no, a mí no me gusta* —; el yeísmo — igualar el sonido de la *y* con el del *ll* —; la vocalización de la *r* — *cai[r]ne*, entre otros, estaba vinculada a los influjos del andalucismo en el español caribeño, los cuales surgieron en el proceso de colonización de la América. Pero, para los investigadores de lenguas africanas y del fenómeno del criollismo de las tierras americanas, Gema Valdés (2001), Armín Schwegler (2002) y Martha Cordiés (2002), hubo la comprobación de que esta suposición no es la más completa; con las investigaciones hechas por estos estudiosos se ha comprobado que en muchas otras variaciones del español había los mismos rasgos, incluso en algunas lenguas criollas como el pidgin o el palenquero.

En Cuba, por ejemplo, la omisión de la *s* puede ocurrir en diferentes posiciones de la palabra; por ejemplo, en el andaluz el mismo fenómeno es practicado. La explicación más aproximada para justificar la existencia de este fenómeno es la de que, en el habla africana, hay la tendencia de sustituir la *s* o

simplemente omitirla. Schwegler (2002), asimila que, en el bantú, la presencia o la ausencia de la s es irrelevante para los hablantes de este idioma, puesto que en este la información gramatical no viene al final de la palabra, por esta razón, para los hablantes de esta etnia, y de otras raíces aproximadas, la s, como marcación del plural, no es un rasgo fonético que se puede reconocer como lógico, aun cuando esta se realiza en el español cubano.

Con esta dificultad de reconocer una lógica en el habla para marcar el plural, los hablantes se utilizaron de los desambiguadores que fueron empleados como estrategia lingüística de adaptación, permitiendo la noción del plural.

Otro fenómeno muy común en el habla de los afro-cubanos, segundo Armín Schwegler (2002), es el de que, en el palenquero, igualmente en el kikongo, la r y la l son intercambiables por los hablantes; este fenómeno es frecuente tanto en el español hablado en Cuba como por los pueblos caribeños y es proveniente también del africano.

Además de estos fenómenos, existe también la simplificación de los locativos españoles y la doble negación que son practicados por los caribeños, especialmente los afro-cubanos.

Los simplificadores de los locativos — *acá*, *aquí* y *ahí* —, son debidos a que el sistema adverbial de lugar en el español es largo y, para los hablantes afro-cubanos, fue más simples en totalizarlos en tres, pues, en su idioma, no existe la gran diversidad de adverbios de lugar.

En el caso de la doble negación, existente en el palenquero, surgió como una forma de refuerzo al sentido verdadero del habla. Tratase más de una inseguridad lingüística que el afro-cubano presentaba frente a habla del europeo; su inseguridad le obligaba a hacer un refuerzo en el habla para confirmar la veracidad de lo que era expresado.

7. SECCIÓN II: LA MÚSICA EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

7.1 LENGUA EXTRANJETA, ¿ADQUISICIÓN O APRENDIZAJE?

Tratándose de un abordaje comunicativo la cual va en contraste a la estructuralista y a la formalista, los estudios sobre el enfoque comunicativo fueron iniciados en Brasil a fines de la década de 1970. En estos el principal foco pasó a ser el proceso de aprendizaje de lenguas no más centrandose en la aplicación solamente de la gramática de la lengua como la única forma de obtener un segundo idioma y así tornando el proceso con el segundo idioma puramente aplicado al aprendizaje estructural y formal y sí pasó a la percepción de la relación afectiva entre profesor y alumno y de las relaciones de este último con el mundo.

Para este capítulo, los estudios de Krashen (1981) son de gran importancia pues, inicialmente, para el autor, existen diferencias en las consideraciones cuanto a lo que tiene del aprendizaje y de la adquisición de un segundo idioma.

Para este autor, la adquisición de una segunda lengua equivale a un proceso de desarrollo subconsciente, el cual se da de forma idéntica al desarrollo de adquisición de la lengua materna. Es decir, quien adquiere a un idioma no está consciente del proceso que desarrolla, mucho menos de sus resultados, simplemente se adquiere en el proceso y esto no es dado en tiempo predeterminado o sobreestimado a técnicas aplicadas, por ejemplo, en cursos de idiomas; en la adquisición existe lo que Chomsky (1978) llamó de Competencia tácita, también conocido como Sentimiento de lenguaje. Este proceso ocurre con la inmersión del aprendiente al escuchar a hablantes nativos en un contexto natural de habla.

A su vez, el aprendizaje es el proceso de toma de conciencia y se trata del conocimiento técnico de la lengua dado por el conocimiento de la estructura gramatical y de todo su funcionamiento. En este proceso más técnico se encuentra la corrección de errores que cumple la función de vigilancia de la performance del hablante. Se trata de la adecuación, del repensar para ajustar la lengua a las reglas estudiadas en la gramática. Y, en el contexto del

aprendizaje, ocurre, por ejemplo, la explicación sobre la regla gramatical como la única manera de haber el empleo correcto del sentido del habla;

Para Krashen estos son aspectos constituyentes de los procesos de aprendizaje por requerir focalización de la consciencia, de la atención, de corrección del aprendiente. Pero, no es todo alumno que encuentra en el aprendizaje de un segundo idioma la forma plena de conocimiento, aunque haya un esfuerzo por parte del profesor.

Para explicar este proceso complejo, la teoría de Gardner apunta algunas explicaciones para los motivos los cuales los alumnos presentan diferencias de adquisición en el desarrollo de un segundo idioma, aún cuando poseen el entendimiento de la diferencia y de la aplicación cuanto a la adquisición y al aprendizaje.

7.2 LAS MÚLTIPLES INTELIGENCIAS

Gardner (1993) en su teoría sobre Inteligencia Múltiple establece que se trata de “una relación cognitiva en que los estudiantes presentan habilidades diferentes en la adquisición, en el recuerdo, en actuar y (en el) comprender.” (Gardner, 1993, p. 11). Para el profesor de psicología de la Universidad de Harvard, la inteligencia es la capacidad resolutiva del ser humano que elabora productos de valor para un determinado contexto cultural o comunitario.

A lo largo de su pesquisa, Gardner fue haciendo nuevas observaciones y, poco a poco, fue acrecentando nuevas inteligencias al rol de estudio. Tanto que, algunos pocos años después, el pesquisidor habló de un tipo más de inteligencia, que es la Inteligencia naturalista: de esta se habla que los que la poseen son los biólogos, los ambientalistas, por ejemplo, y que esta está relacionada al pensamiento científico, a la observación de la naturaleza, a la identificación de patrones, utilizándolos de forma productiva en el medio comunitario. Es una competencia empleada en la percepción de las relaciones que existen entre las diversas especies de animales, plantas y personas.

De entre las demás inteligencias citadas por Gardner, están la Interpersonal que consiste en la percepción de la naturaleza del otro, de su estado de ánimo, por ejemplo. En esta inteligencia la percepción de los gestos,

la voz, las expresiones faciales son fácilmente percibidas por el portador de ella, mismo que el observado intente en ocultarlas. Van a tener esta capacidad, por ejemplo, los líderes, los profesores, los terapeutas.

Todavía, en el campo de las relaciones personales, está también la inteligencia Intrapersonal, que consiste en la capacidad de conocimiento, comprensión y controle de sus sentimientos y acciones propios. Esta es una habilidad fácilmente percibida cuando una persona se adapta a una situación cuando es necesario el control del estado emocional, por ejemplo. Está directamente relacionada a la auto comprensión, el auto controle y la auto estima; esta habilidad es común a todos, pero en niveles diferentes.

En el campo externo de la mente y las relaciones emocionales, pero no independiente de la labor cerebral, está la Inteligencia corporal-cinética. Esta es una habilidad desarrollada con más afinco por los atletas pues está directamente relacionada con el conocimiento de su capacidad corporal como un todo capaz de producir movimientos de fuerza, flexibilidad, coordinación, equilibrio y velocidad. Es también una capacidad relacionada a la resolución de problemas en una lógica de resolución que los cirujanos presentan.

Continuando en la capacidad de lógica del ser humano, hay también la Inteligencia lógico-matemática, la cual es fundamentada en la resolución de problemas de lógica y matemática. Es percibida en la facilidad que el individuo presenta en la resolución de problemas abstractos, teniendo esta inteligencia en grado superior los científicos de la Física, de la Química y los matemáticos.

Las dos últimas inteligencias, son las que, de hecho, interesan para este trabajo, se tratan de las inteligencias Lingüística y Musical.

La inteligencia lingüística está relacionada con la capacidad de expresarse, de informar, comunicar y adquirir conocimientos nuevos. Es importante decir que, por tratarse de una capacidad relacionada con la comunicación y expresión, su práctica no es restricta a la oralidad mucho menos con la escrita. A ejemplo de esto, están los sordos mudos que la tienen e interactúan entre sus pares por medio de los signos manuales.

Además de estas, hay también la Inteligencia musical que consiste en la capacidad de comunicar, transformar, percibir emociones o ideas por medio de la música. Esta percepción involucra la percepción de la parte técnica de la música, como el ritmo, la melodía y el tono. Esta es una inteligencia que requiere de quien la tiene valores estéticos y sociales, sensibilidad, concentración y memoria, por ejemplo. Es una inteligencia que no está relacionada solamente con los que tienen habilidad con algún instrumento musical, sino con todos aquellos que tienen con la música una relación de percepción natural o técnica. Entre las personas que la tienen están los músicos, los compositores, el luter, los críticos y los cantantes.

Es necesario reforzar que, de las inteligencias citadas, pueden existir otras que hasta el momento no fueron observadas. Además de esto no es posible decir que cada inteligencia es solamente relacionada con las respectivas profesiones u ocupaciones; las profesiones aquí relacionadas fueran presentadas solamente como ejemplo. Es válido decir también que no hay independencia entre las inteligencias, estas se interrelacionan funcionando de manera conjunta y hacen parte en diferentes grados de la capacidad humana de relacionarse con él mismo, con las demás personas y con el mundo que lo cerca.

Estos conceptos de inteligencias ayudan a comprender que existe una diversidad de habilidades humanas que son encontradas en mayor o menor grado en cada persona. Importante decir también que estos conceptos no están relacionados con la especialización profesional en el sentido de formarse técnicamente en algo, pero se puede considerar que son habilidades desarrolladas partiendo de un amplio conocimiento del mundo y que este conocimiento depende del desarrollo de cada persona.

Es posible tener alumnos, por ejemplo, con gran desarrollo de la capacidad matemática y que también tengan un buen desarrollo de la capacidad corporal-cinética, y que el mismo alumno no tenga la capacidad musical. Lo contrario también puede ser una realidad en clase: un alumno puede ser excelente con música y el conocimiento matemático, a pesar de haber relaciones directas entre las dos aplicaciones, este le es pesoso.

Llevando la aplicación de estos conceptos a la clase, un profesor se hace como el que va a percibir, a conocer los alumnos, teniendo en mente la importancia del desarrollo de las múltiples inteligencias que estos presenten, ayudándolos en el desarrollo efectivo y buscando cada vez más el descubrimiento de otras inteligencias que no son percibidas por ellos mismos.

El método comunicativo de enseñanza es el que más va a generar buenos frutos cuando se comprende que el proceso de adquisición de una segunda lengua puede basarse en la diferencia entre las múltiples inteligencias existentes. En este sentido, Sergio Tobón (2009) defiende que el método comunicativo, o enseñanza comunicativa de lenguas, maximiza la importancia de la interacción como medio y como objetivo final en la adquisición de un idioma, para el presente caso, el idioma español.

El uso de canciones en el método comunicativo de enseñanza, por ejemplo, ayuda en el desarrollo de habilidades como la escucha, también conocida como comprensión auditiva. Consecuentemente, también hará el desarrollo de la Expresión oral.

7.3 LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y MÚSICA

La música hace parte de todas las culturas, sean éstas poco o mucho elaboradas, de manera que es posible cogitar que la música es una de las primeras inteligencias desarrolladas por el ser humano. La capacidad musical se refiere también a la capacidad de respuesta a las emociones transmitidas por la música y la capacidad de expresión de pensamientos y sentimientos por medio de ella.

Gardner (1993) defiende la estrecha relación entre música y el lenguaje de forma sistemática. Para él, en algunas zonas del cerebro humano, son ejecutadas funciones vinculadas a la interpretación y a la composición de músicas. Y, como cualquier otro tipo de inteligencia, se puede entrenarse para perfeccionar la capacidad, como la de la Inteligencia musical.

La Inteligencia musical la cual defiende Gardner, así como la lingüística, es de pertenencia intelectual: para el ser humano, es por medio de la música que también ocurre la obtención de informaciones, los símbolos (representaciones

mentales) que surgen por medio de la audición y la información es procesada por la enunciación, que puede ser escrita u oral.

Durante siglos el origen de la música y las relaciones que esta tiene con el lenguaje ha sido objeto de numerosos estudios. Con esto, hipótesis han surgido, como la de Lerdahl y Jackendoff (1983, p. 249) en el libro *A Generative Theory of Tonal Music* en lo cual se menciona que, para el ser humano, la percepción de la música es natural igualmente como es con el lenguaje, por lo que la sensación musical es apoyada en las soluciones de la información verbal, y la recepción del lenguaje ayuda en el entendimiento de la música.

En la psicología, el desarrollo de la capacidad del lenguaje es consecutiva a las demás capacidades, entre ellas la musical. Para Pinker (2002, p. 57-58), la música es una herramienta necesaria para que las emociones sean expresadas por el ser humano.

Una vez que, diferentemente de los animales, solamente el ser humano es capaz de producir música con todo lo que se puede comprender de lo que es música (timbre, textura, forma, melodía, ritmo y armonía), el lenguaje (el habla) se ha convertido en una forma complementaria de expresión a la música representando los sentimientos y los sentidos humanos.

7.4 MÚSICA Y LENGUAJE, ¿QUÉ LOS DIFERENCIAN, QUÉ LOS UNEN?

En continuación a la consideración de que el lenguaje y la música tienen similitudes y diferencias, puesto que son instancias que tienen su desarrollo en paralelo con características similares, manteniendo ciertas diferencias, Marín (1982, p. 470-471) va a decir que el lenguaje se trata de un sistema referencial que representa los conocimientos humanos sobre el mundo y que las palabras son los símbolos que representan las entidades fonológicas de sus referentes.

En consecuencia, Marín (1982, p. 470-471) informa que la música es también un sistema de comunicación en lo cual cada pieza de la música es la unión de varios elementos que no son referenciales, pero se combinan pues siguen las reglas sintácticas y estilísticas formadas de armonía, timbre, ritmo o forma musical.

Es dicho que tanto el lenguaje como la música pueden pasar informaciones, es decir, que el primero emite significados limitados, ya la música no es capaz del mismo. Con la música el oyente no necesita hacer inferencias de los pensamientos o sentimientos del compositor o del músico. Ya en el habla, es manifestada la intención del interlocutor lo que, automáticamente, obliga el oyente a hacer las inferencias necesarias para que el entendimiento sea completo.

Pinker (1997, p. 529) complementa diciendo que entre lenguaje y música existen las diferencias siguientes:

- La diferencia musical entre las distintas culturas y períodos de tiempo es notable, mientras que los cambios del lenguaje no son tan acusados;
- Su poder de expresar emociones concretas y describir sentidos con el lenguaje, pero la música solo transmite emociones sin forma y no es capaz de explicar significados.

Puede ser dicho también que otra diferencia cuanto a el lenguaje es que éste es concreto, mientras que la expresión musical es abstracta. El ejemplo más didáctico para esto es el de la palabra café. Cuando se habla la palabra, automáticamente, hay la representación estática y sin muchas informaciones del objeto viene a la mente del oyente. Pero, cuando se escucha una canción que hable de la sensación de tomar un café, cada parte de ella trae un sentimiento, agradable o no, complejo o simple.

Sobre las similitudes entre música y lenguaje, Sloboda (1985, p. 17) expone que las capacidades específicas que tienen los seres humanos, son adquiridas inconscientemente desde la primera infancia. Y en concordancia con este, Vaneechoutte y Skoyles (1998, p. 95), afirman que la capacidad de los niños en distinguir la entonación y de emitir sonidos naturales vienen desde su nacimiento.

Para Patel (2008), el papel central de la música y del lenguaje en la existencia humana, y el hecho de ambas involucraren secuencias sonoras complejas y significativas, tiene naturalmente hecho la promoción en la comparación entre los dos dominios. El hecho es, el lenguaje y la música son fenómenos complejos y la definición puede ser dispersa en variados aspectos y

sentidos. Pero, no se puede negar que el lenguaje y la música son actividades sociales, las cuales sirven para comunicar, compartir, constituir pautas de comportamientos, de estados mentales y emocionales entre los miembros de una comunidad humana (Molino, 2000; Cross y Tolbert, 2009). En acrecimo, el lenguaje y la música son partes constituyentes de la cultura de un pueblo y es también por medio de estas instancias que la cultura va a pasar para las demás generaciones.

7.5 MUSICALIDAD Y LENGUAJE

Sea como música-lenguaje, musicalidad y comunicación o interacción, lenguaje y musicalidad han sido objeto de estudios en el escenario internacional en los más diversos campos como en la neurolingüística y en la neuropsicología, como los estudios comparativos entre lenguaje y música de Aniruddh Patel (2008).

En su libro *Music, language and the brain*, es presentada una síntesis de la larga investigación empírica hecha en el campo de la lingüística, la musicología, la psicología y las neurociencias. A lo largo del libro, Patel identifica los vínculos clave entre música y lenguaje observando estas en sus aspectos: sonido, ritmo, melodía y la sintaxis.

Sus estudios comparativos identifican similitudes y diferencias provenientes de esta relación y explica la existencia de mecanismos cognitivos que el lenguaje y la música comparten igualmente como en el mecanismo de aprendizaje de patrones prosódicos los cuales influyen en la creación de los patrones musicales. (Patel, 2008, p. 287).

Más allá de similitudes y diferencias, Patel (2003), en su artículo *Lenguaje, music, syntax and the brain*, explica que la música, así como el lenguaje, “es un universo humano en lo cual son involucradas una serie de elementos organizados en secuencias estructuradas jerárquicamente.” (Patel, 2003, p. 674).

Planteando la relación neurológica entre el procesamiento sintáctico de la información musical y la información lingüística, Patel propone una hipótesis llamada de *The Shared Syntactic Integration Resource Hypothesis* (SSIRH),

(Patel, 2004, p. 797). En esta, él buscó identificar si el ser humano de facto tiene un mecanismo integrado que maneje estos tipos de información. El resultado fue el de que los pacientes que presentaban afasia en el área de Broca, área localizada en el giro frontal inferior del cerebro la cual es responsable por la producción de la palabra hablada, teniendo, por lo tanto, problemas de comprensión sintáctica del lenguaje, presentaban también problemas en comprender la sintaxis de la música. Lo que refuerza el habla de Pinker (1997) es que: “[...] todas las personas son capaces de hablar si no tienen problemas neurológicos y de entender una lengua, la lengua materna, pero con la música no pasa lo mismo [...]” (Pinker 1997, p. 529)

8. SECCIÓN III: EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS POR MEDIO DE LOS VAORES DIDÁCTICO Y SOCIOCULTURAL DE CANCIONES EN CLASES DE ELE

8.1 LAS DETREZAS LINGÜÍSTICAS

Estas surgen para explicar cómo es dado el contexto didáctico de adquisición de una segunda lengua. En el diccionario de términos clave de ELE es empleada una definición importante a ser frisada en este momento:

Con la expresión destrezas lingüísticas se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptoras). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. (Diccionario de términos clave de ELE).

Las habilidades se dividen en dos grupos principales, oral y escrito, los cuales son subclasificados como habilidades: receptora (escucha y lectora) y productiva (habla y escrita). Estas habilidades son precisamente las que permiten la comunicación en una gran variedad de contextos y situaciones comunicativas. Pero, es de gran importancia que el alumno que está aprendiendo una segunda lengua desarrolle estas cuatro comprensiones adecuadamente para lograr en una competencia comunicativa efectiva.

Es muy importante comprender también que, a pesar de subclasificadas, estas cuatro habilidades no son independientes, al contrario, se van a siguiendo conjuntamente dependiendo una de la otra. El profesor debe conocer los procesos en los cuales se desarrollan cada una de estas habilidades para que el manejo didáctico de la clase tenga la clara comprensión de cuales son y de cómo ellas lo ayudan en el proceso de enseñanza de la segunda lengua, proporcionando así una metodología adecuada.

Como es definido en el diccionario, son cuatro las expresiones que comparten del uso activo de la lengua: oral, escrita, auditiva y lectora.

8.1.1 Comprensión auditiva

La primera habilidad es la Comprensión auditiva (o de saber escuchar) y se refiere a las interpretaciones de discursos orales en las cuales intervienen factores cognitivos y receptivos, y componentes estrictamente lingüísticos. Saber escuchar es comprender lo que enseñan las personas con las que se mantienen relaciones. Además, es comprender en cómo se relaciona ante ello.

Esta habilidad es un proceso de recibir lo que el emisor está expresando lo cual se lo logra construyendo y representando todo lo significado. Por ello, se dice que a su vez se convierte en un proceso activo y muy complejo en que, para comprender lo que él emisor está expresando, el oyente debe activar primero una serie de procesos mentales para distinguir, por ejemplo, los fonemas siguiendo con las palabras, las oraciones, hasta elementos de caracteres paralingüísticos para deducir todo el significado. Así, es como, a saber, escuchar se convirtiera en un paso principal mediante el cual él alumno comienza a tener contacto con la lengua y a través del input que va recibiendo es como se va familiarizándose con ella, incluso va adquiriendo de forma inconsciente nuevas estructuras y vocabulario.

Además, a través de los ejercicios de comprensión auditiva que se realizan en clase, el alumno va identificando los sonidos que no están presentes en su lengua materna y ellos comienzan a imitarlos; lo que es muy importante para que el alumno, involucrado en la adquisición, comprenda la entonación y la acentuación de la lengua. Así, entre mayor sea la capacidad del alumno de comprender el idioma, mejor será su capacidad de comunicarse en ella y como consecuencia podrá desarrollar más fácilmente las demás habilidades.

Consecuentemente, estas cuatro habilidades que adquieren, dependen una de las otras. Por ejemplo, una vez que el alumno comienza a comprender lo que escucha, posteriormente va a desarrollar habilidades de expresión oral. De esta forma esta es una habilidad que puede ser trabajada en clases de múltiples formas, incluso de manera individual como pidiendo a uno de los alumnos que haga un discurso sobre alguno tema específico o, incluso, cuando se pide que conteste a preguntas en el referido idioma.

Cuanto a la aplicación de actividades, es muy importante que esta sea empleada de forma grupal allá de individual, sea por medio de conversaciones o cuando juntase a los alumnos para debatir sobre alguno tema. Estas actividades son precisamente las que van a preparar a lo alumno a situaciones reales en su cotidiano.

De esta forma la producción oral debe ser desarrollada en las clases desde los primeros niveles ya que esto va a proporcionar al ello una mayor seguridad al momento de hablar en otras situaciones y por consiguiente podrá desarrollar una mayor fluidez.

Cabe señalar también que, la producción oral está estrictamente relacionada con el vocabulario que maneja el hablante, ya que este precisamente es él que proporciona la fluidez y la riqueza de contenido.

En cuanto el docente en lenguas extranjeras, es muy importante comunicarse con sus alumnos en la lengua meta en mayor tiempo posible, manejando un lenguaje adecuado para el nivel de los alumnos. Es decir, utilizando un vocabulario y una velocidad adecuada que sea comprensible para ellos ya que esto, precisamente, facilitará la comunicación entre el docente y el alumno.

8.1.2 Comprensión lectora

Además de la comprensión auditiva, y de la expresión oral, el alumno deberá crear habilidades de la lengua escrita. Es decir, aprenderá a leer y escribir. Así, la lectura, se convierte en un estímulo de adquisición en lo cual el alumno adquiere nuevas estructuras, nuevo vocabulario y, a depender del contenido de inserción en clase, también aprenderá contenidos culturales.

En la enseñanza y en la adquisición de una segunda lengua es de suma importancia no dejar de hablar de la nueva cultura ya que cuantos más acercamientos culturales sean proporcionados al alumno a la lengua que está aprendiendo, más va a poder entenderla, especialmente se la enseñanza es de una lengua que tenga rasgos de aproximación con su lengua materna, como el caso del español y el portugués de Brasil, que tienen rasgos históricos de formación provenientes del proceso de colonización europea.

Hay que entender que esta competencia lingüística no se refiere solamente a la asimilación de reglas y estructuras gramaticales, sino que también se refiere a la capacidad de interpretación de mensaje y de la elocución de enunciados. Así, la comprensión de lectura es un proceso en lo cual el alumno elabora todo el significado mediante la identificación de ideas que están presentes en el texto en relación con las ya entendidas. Es decir, el alumno establece una relación entre pensamiento y el lenguaje ya que tiene que identificar primero las letras, las palabras y las oraciones al mismo tiempo que construye todo un mensaje.

Al trabajar con lectura, el profesor puede emplear múltiples actividades y ejercicios didácticos para mensurar el valor de la comprensión lectora. Estas pueden ser trabajadas individualmente o en grupos; con la deducción de las ideas principales presentes en el texto, la identificación principal del propósito del lector, el ordenamiento de los párrafos del texto, el contestar preguntas acerca de la lectura, entre otras.

Además, al seleccionar las lecturas para el empleo en clase, hay que tomar en cuenta que estas deben de ser motivadoras y despierten el interés de los alumnos. Hay que entender también que las lecturas no solamente funcionan como un elemento de adquisición de la lengua extranjera, sino que también al mismo tiempo está generando conocimiento general de acuerdo con su edad y otras características para que así motive la adquisición del alumnado.

8.1.3 Expresión oral

La expresión oral es una habilidad comunicativa la cual conviene desarrollar desde perspectivas pragmáticas y educativas en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Se trata de una habilidad que, cuando trabajada en clase, es la que más puede ser desarrollada por medio de canciones, en la medida que es una habilidad que necesita de la producción natural para ser exitosa. Es con canciones que el oyente percibe la entonación, los acentos de la lengua y comprende las diferencias lingüísticas existentes entre los hablantes de la lengua que se está en proceso de adquisición.

En el presente trabajo presentaremos una proposición didáctica por medio de canción cubana con el intuito de que el alumno pueda desarrollar esta

competencia teniendo acceso no solamente al español, pero también a variación del español hablado en Cuba, los contenidos históricos cantados y, de esta forma, habiendo también la observación de los fenómenos lingüísticos del español cubano, como los africanismos ricamente presentes en esta variación del español.

8.1.4 Expresión escrita

Por su vez, la expresión escrita se sirve del lenguaje verbal, teniendo en consideración los elementos no verbales, como mapas, fórmulas matemáticas o gráficos, por ejemplo. La aplicación de esta habilidad en el proceso de adquisición de una lengua es importante tanto cuanto a las demás habilidades. Cassany (1999) va a defender que se trata de una habilidad de gran importancia en clases de ELE, la cual generará en el proceso de adquisición consecuencias positivas mucho más profundas cuando comparamos al aprendizaje basado solamente en la ortografía española.

La expresión escrita en clase surge como una forma de observación de las estructuras formadoras del idioma. Por esta razón, un aula de una respectiva lengua en la cual el profesor no orienta a sus aprendientes a la escrita de esta difícilmente obtendrá resultados positivos cuanto al nivel de adquisición de la lengua.

9. SECCIÓN IV: LAS CANCIONES EN CLASES DE ELE PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS Y LA UNIDAD DIDÁCTICA

Sea para el enriquecimiento lingüístico, por necesidades laborales o por pura interacción con el otro, al estudiar una segunda lengua el objetivo es la oportunidad de comunicarse con personas de otras culturas. Corder (1992, p. 24) señala que en la enseñanza de una lengua lo principal es el uso del lenguaje como acto de comunicación entre las personas; es decir, la función social que una lengua ejerce. Pero, además de la función social, la música tiene otros valores los cuales interesan a este trabajo, como el valor didáctico y el sociocultural.

En el primero está la importancia del desarrollo de los distintos niveles lingüísticos, los elementos suprasegmentales y las cuatro destrezas. Y, en el nivel cultural, está la inserción de los valores socioculturales del pueblo representado en la canción, sea el cotidiano, alimentación, actitudes, historia de formación o su religiosidad, por ejemplo. La utilización de canciones en el contexto del aula se convierte en gran herramienta en el desarrollo de las destrezas de lectura, escrita, habla y audición por tratarse de una representación más completa de los elementos representativos de la cultura de un pueblo.

9.1 EL VALOR DIDÁCTICO DE LAS CANCIONES

‘Como reflejo perfecto de la lengua hablada en las calles, las canciones representan la vida real, la lengua auténtica. Esta lengua es despojada de reglas formales y sigue el flujo formado por las historias del pueblo. Generalmente, son presentadas con textos cortos y, por veces, con estructura simples de repetición de refranes que ayudan al profesor a hacer la práctica del aula con más facilidad.

Cassany (1994) comenta que la utilización de canciones en clase es una práctica invaluable pues con la escucha de ellas, se aprende mucho más pues se tratan de textos que hacen posible la práctica de aspectos de una lengua, como el ritmo, la velocidad y la pronunciación de las palabras y de las estructuras sintácticas.

El método comunicativo de enseñanza de segundas lenguas sustenta principios metodológicos que centran la atención en el alumno. Por esto, pensar la didáctica en clase con la utilización de canciones en la lengua meta es un diferencial que va más allá de didácticas como el análisis gramatical con base en las estructuras que son regidas por la propia gramática de la lengua. Hablar un segundo idioma, en este sentido, consiste en partir de lo auténtico para explicar las reglas, estimulando, por ejemplo, los intereses de los estudiantes, generando y desarrollando la autonomía en la adquisición y la confianza de la práctica de las habilidades lingüísticas de los alumnos.

Las canciones son, sin duda, una herramienta motivadora en el proceso de enseñanza de segundas lenguas. Martínez Sallés (2002, p. 3), en el libro *Tareas que suenan bien* explica la importancia del uso de la música en este contexto. El autor defiende que canciones son un recurso motivador de primer orden, tratándose especialmente de la adquisición de una segunda lengua extranjera.

Conocida también por generar emociones en los oyentes, la música tiene el poder de trabajar la dimensión afectiva. Y este componente es el que más va a hacer sentido, pues está estrictamente ligado a la motivación, en este caso específico, de los estudiantes. El momento del aula debe de ser un momento propicio para el desarrollo del deseo de aprender pues, con este punto de partida, la mente del alumno se convierte en activa y positiva frente la necesidad de pensar y reflexionar sobre los temas presentados en clase por medio de canciones que expresen la lengua auténtica del pueblo.

Otro punto que debe de ser considerado sobre la música es el valor más evidente y directo de ella, pues esta no sirve solamente para que un mensaje sea pasado para los oyentes. Según Coronado González y J. García González (1994):

La canción es un buen ejercicio, no solo por motivos psicológicos, sino también porque se memorizan cadenas de palabras completamente correctas sin gran esfuerzo, teniendo el tiempo limitado para producidas. Haciendo esto, el alumno va a desarrollar la competencia lingüística con mucha más facilidad. (Coronado González y J. García González, 1994, p. 227)

Una canción ante todo es un texto oral ritmado que cuenta una historia, que puede tener chistes o solamente expresar un sentimiento. Ruíz García (2005, p. 3) asegura que la canción está muy aproximada de la literatura, pues permite que el trabajo en clase sobre los diferentes aspectos de la lengua sea empleado. Estos aspectos van desde una metáfora hasta un juego de palabras. Es decir, las canciones son un ejemplo que puede representar en clase diferentes tipos de estilos literarios. Pero, independiente del objetivo lingüístico o musical de una canción existe en ella también un vocabulario, una estructura sintáctica, una formación morfosintáctica, los fonemas y toda una red de significaciones que representan un pueblo frete a su cotidiano, a su religiosidad, a su historia. Silvia Betti (2004, p. 1) defiende que las canciones representan un periodo histórico y una sociedad por la lengua expresada.

Además de estos puntos, se aprende correctamente la entonación de la lengua en cuestión y las diferencias entre las variaciones que hay en todas las lenguas existentes, una única canción cantada por dos o más cantantes de habla castellana, por ejemplo, pero de nacionalidades distintas, puede dar al alumno la oportunidad de conocer las variaciones y así, también, de comprender los motivos que involucran las variaciones en muestra; los procesos históricos que dan cuenta del desarrollo de la lengua, en esto caso, el castellano.

Asimismo, las canciones favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas, las cuales son el norte de este trabajo. A pesar de haber el pensamiento de que las canciones sirven solamente para el desarrollo de la escucha es necesario que el profesor comprenda que, allá del componente afectivo y de la motivación desarrolladas por el empleo de canciones en las clases de español, estas no sirven únicamente para que los alumnos las escuchen y las canten como quien reproduce una repetición de sonidos para una memorización.

Para el desarrollo de las cuatro destrezas el profesor y el alumno necesitan mirar la canción de forma mucho más amplia, siendo esta, como dicho, un texto escrito, ritmado y con estancias que van desde la estructura gramatical empleada en ella hasta la representación religiosa y cultural de un pueblo, por ejemplo; como es el caso de la canción a ser tratada, la cual va a servir de medio didáctico para la propuesta aquí presentada.

9.2 EL VALOR SOCIOCULTURAL DE LAS CANCIONES

“¿Por qué existe música en todos los lugares donde el hombre ha desarrollado una cultura o donde han existido civilizaciones avanzadas?” (PÉREZ, 2012, p. 1)

Esta es una pregunta pertinente que hace Sebastián Pérez (2012) en el principio de su libro *Ocho motivos para vivir con música*. Pero, para que se entienda la intención de la pregunta, es necesario tener en consideración que música es la combinación harmónica de sonidos, en cuanto que, la canción, es una pieza cantada que cuenta, o no, con la música producida por instrumentos musicales.

En este sentido, música y canción son complementares una al otra. Es decir, una música tiene valores que pueden ser mensurables con la observación de los factores expresos en ella. Es el ejemplo que el autor presenta en el mismo libro (2012, p. 16) cuando habla de los poderes de la música que son el de conectar, transmitir y comunicar. Es el ejemplo práctico de las tribus africanas Venda del norte de Sudáfrica que tiene la música como una forma de reunión de los individuos de la tribu en hermandad.

Además de estos valores vistos para la música, existen el valor estético que consiste en la belleza de apreciación de músicas que generen sentimientos pasibles de encantamiento y también el valor creativo que, según Marín (1998):

[...] la creatividad puede ser desarrollada desde el principio de nuestras vidas; además, puede ser estimulada y guiada a través de diferentes campos, especialmente a través de uno que se considera el más importante de todos: la música. (Marín, 1998, p. 143)

En tercer punto está el valor comunicativo. Las expresiones encontradas en las músicas, como el canto solo o en grupo, firman la actividad cooperativa entre los pares, produciendo la comunicación interpersonal. Y, claro, el valor de interés para el presente trabajo, que es el de transmisión cultural.

Siendo la música un portador de significativo de una dada cultura y patrimonio histórico, escucharla es como adentrar en la cultura en ella representada/presentada.

9.3 EL ÁMBITO SOCIOCULTURAL Y LA ADQUISICIÓN DE ELE

Considerando como una competencia que es dicha a respeto de los conocimientos y de las capacidades exigidas para tratar con la dimensión social de uso de la lengua, el Marco Común Europeo de Referencia firma las lenguas como fenómenos socioculturales (MCER, p. 169) los cuales se refieren a los procesos relacionados con los aspectos sociales y culturales de una comunidad o sociedad y del uso de la lengua.

La competencia sociocultural es la que va a permitir el uso dinámico de la lengua en los contextos diversos, no restringiéndose al uso formal, por ejemplo, en cuanto se habla con amigos, es decir, esta competencia trata de la adecuación a los diferentes contextos culturales de uso de la lengua. En este sentido, el profesor tiene el papel de hacer que el alumno sea consciente de las diferentes culturas las cuales se pueden encontrar en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

En esta competencia se encuentra la aplicación didáctica, entendida como la propia capacidad del alumno de comprender el contexto de interacción de la segunda lengua. Y, en este contexto, se puede decir también que la competencia sociocultural se relaciona con los valores, las creencias, las relaciones personales, las convenciones sociales, el lenguaje corporal, el comportamiento ritual, las actitudes y las expresiones empleadas en el contexto de uso de la lengua, actuando conjuntamente con la competencia lingüística.

9.4 LAS CANCIONES Y LAS SITUACIONES DE USO

En la comunicación humana hay la posibilidad de haber diversos usos de la lengua, entre ellos, por ejemplo, en una situación en que sea necesario el uso coloquial del español, o en la forma padrón de la misma lengua, o por medio de jergas, hasta mismo por medio de regionalismos. Así como en el uso situacional de la lengua, que puede requerir usos lingüísticos distintos, también es posible considerar el empleo de la música.

Para el análisis de este trabajo se va a considerar la situación político-social y la situación religiosa puesto que las dos integran el uso de la lengua en el ámbito sociocultural.

9.5 SITUACIÓN RELIGIOSA Y POLÍTICO-SOCIAL

Al ser humano no es posible vivir aislado de la sociedad y mucho menos que no haga su involucro con la política de su país. Más allá del uso en el habla, el lenguaje es una de las formas más democráticas y directas que una sociedad tiene para imponer la práctica de sus derechos o para que su voz sea escuchada por otras naciones.

Las canciones, como una de las formas de uso del lenguaje, transpone barreras, así como la poesía y los libros. Sí para los cristianos el libro de la vida es su lenguaje escrito con los testimonios de la existencia de un dios que cuida de todos, la música para los santeros de Cuba se ha convertido en una forma de protección de todo que los representa en la sociedad.

En la historia de formación histórico-social de Cuba, la relación existente entre lengua, música y religión se quedó como esencial para que no hubiese el apagamiento completo de las costumbres, de las lenguas y de las religiones africanas de la Cuba colonial. De este modo, la situación de uso de la música, en este país, se ha convertido en una forma de expresar el sentimiento de amor por los dioses africanos y como forma de exaltación de la cultural con el canto a temas como alimentación, leyendas y danzas. Además de esto, la música también se ha convertido en la forma más eficaz para tratar las cuestiones políticas y hacer con que los demás países tengan ciencia de los hechos ocurridos en el escenario político de Cuba.

9.6 LA UTILIZACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Como explicación de lo que sería una Unidad Didáctica, el MEC (1992) la define como un conjunto de actividades que son desarrolladas en un determinado tiempo para la concentración de los objetivos didácticos. Es decir, una unidad didáctica es planificada con el objetivo teórico de dar respuesta a cuestiones como: ¿Qué enseñar? (Objetivos y contenidos), ¿Cuándo enseñar? (en diseño ordenado de la secuencia de las actividades y de los contenidos), ¿Cómo enseñar? (Actividades, materiales y recursos didácticos organizados y dispuestos en el espacio del tiempo).

La unidad didáctica es comprendida como el plan de actuación del docente que es iniciado partiendo del conocimiento de los objetivos y es desarrollado en la ejecución de las actividades y termina con la implementación de los mecanismos para la mejora del proceso. Tratase de un proceso de continuación que se ocupa con el camino que es seguido en el momento del aula y que busca la adecuación a lo largo del aula.

La planificación de una Unidad Didáctica implica en el papel más importante de la enseñanza y adquisición, tanto a nivel de su organización como del propio suceso de su implementación.

Vasconcellos (1995), va a decir que el proceso de enseñanza se trata de un proceso de toma de decisión sobre la dinámica de la acción escolar. Es decir, es la previsión sistemática y ordenada de toda la vida escolar del alumno. La modalidad del planeamiento está constituida de un mecanismo que traza pautas orientativas en el proceso la acción educativa. Para esto, es necesario que la escuela ofrezca propuestas de experiencias a la enseñanza adecuada a los diversos componentes curriculares.

Son existentes diversas investigaciones sobre la defensa de que la planificación del aula y de la utilización de objetivos influyen en el proceso de enseñanza-adquisición de segundas lenguas. Brown (1992) defiende que la definición de los objetivos de aprendizaje y la planificación genera en los alumnos el efecto de concentración. Pero, Zahorik (1970), observa que este modo de hacer el aula de los profesores generaría aspectos negativos, limitando la iniciativa por parte del estudiante en el aprendizaje convirtiendo los profesores a una posición de poca sensibilidad a las ideas de los alumnos.

Rosario y Guimarães (2003) y Zimmerman (1998; 2000), afirman que el proceso de planificación es cíclico y que es constituido por tres fases: la que precede la enseñanza, la fase de enseñanza propiamente dicha y la fase posterior a la enseñanza.

En resumen, se puede afirmar que en la fase anterior a la enseñanza es donde son tomadas las decisiones sobre el contenido estipulando, los objetivos y las pretensiones (metas); en esta fase son también seleccionados los instrumentos de trabajo.

En la fase de enseñanza, son tomadas decisiones más inmediatas de cambio estratégico, tales como ejemplos que ayuden en la conducción del aula, orientaciones específicas o la utilización de alguno instrumento metodológico que complemente la didáctica adoptada.

Medina Rivilla y Salvador Mata (2009) defienden que una Unidad Didáctica es iniciada con la delimitación de los objetivos didácticos y debe presentar los contenidos de aprendizaje propios a la propuesta; las actividades a desarrollar y los aspectos.

Ibañez (1992) defiende que una Unidad Didáctica es la interrelación de todos los elementos que interfieren en el proceso de la enseñanza y aprendizaje que presentan coherencia interna de la metodología por el periodo de tiempo limitado en la planificación.

En el actual modelo de enseñanza, la planificación de una Unidad Didáctica debe ser esencialmente involucrada con el acto de enseñar los contenidos estipulados por el programa en vigor, con las estrategias y las actividades pensadas previamente. Para una mejor ejemplificación, la Unidad Didáctica presente en este trabajo es presentada en el Marco Práctico.

10. MARCO PRACTICO: LA UNIDAD DIDÁCTICA

Cuando concebido este trabajo se ejecutó con la división en dos Marcos: el teórico y el práctico. Esta división fue hecha para quedar el buen empleo de la Unidad Didáctica presente en el segundo Marco.

El objetivo principal de la Unidad Didáctica es hacer la introducción de los influjos lingüísticos afro-religiosos de Cuba y explicar las relaciones históricas provenientes del proceso de colonización de este mismo país en las clases de español empleado como lengua extranjera haciendo correspondencia al componente de la Interculturalidad, necesario en la enseñanza de lenguas.

Fue creada solamente una unidad con el empleo de pequeñas tareas las cuales son posibles a cualquier nivel de conocimiento del español.

El planteo de esta unidad fue desarrollado con el objetivo también de poner de manifiesto que el nivel lingüístico de los involucrados en la enseñanza no debe condicionar los contenidos de las tareas. O sea, los alumnos de niveles más bajo, no van a adquirir conocimientos en menor grado que los de nivel más alto, como los del nivel C2.

Claramente, es posible que haya alguna dificultad de comprensión de los involucrados, pero, el profesor debe ponerse en posición de enseñanza de acuerdo con los niveles de comprensión del grupo a ser empleado esta unidad didáctica. Sea hablando más despacio, dándoles más tiempo de habla, haciendo repeticiones con la explicación de las tareas, por ejemplo. Es necesario que se diga de forma clara que los conocimientos lingüísticos de los alumnos nada tienen que ver con los conocimientos culturales, hasta mismo con los conocimientos que ellos van a presentar en cuanto a sus experiencias del mundo.

En el empleo de esta unidad es considerada de extrema importancia el posicionamiento y la relación establecida del profesor con el grupo. ¿Es posible emplear esta misma unidad en algún grupo nuevo? Si, es posible. Pero, es necesario tener en cuenta que, por tratarse de contenido que involucra rasgos de una religión afro cubana el rechazo por parte del grupo, sea nuevo o no, puede ocurrir. Teniendo esta posibilidad como algo mucho próxima de la realidad de

aplicación, se planeó primero la aproximación histórica del proceso de colonización de Cuba hasta la aplicación de los rasgos lingüísticos afro-religiosos del español de Cuba.

Otro criterio de aplicación de la unidad es el de la combinación de tareas con mayor interacción y otros con mayor información. Este criterio fue llevado en cuenta por tenerse la consciencia de que la comunicación real es imprevisible, haciendo con que, incluso, que el profesor tenga más oportunidad de ejercer la creatividad en la selección de los elementos del mensaje; las Actitudes propuestas en la unidad pueden ser tranquilamente intercaladas con otros momentos en que el profesor puede utilizarse de la creatividad para emplear otras formas de conducción de los momentos o de las tareas.

La elección de materiales tecnológicos para la observación del *Google maps* es una oportunidad que el grupo tiene de hacer una mayor interacción, una vez que el momento puede ser también publicado en sus redes sociales. De esta forma, las tareas aquí propuestas fueron elaboradas siguiendo los criterios definidos por Martín Peris (2004) que señala que las actividades que se lleven al aula deben:

- Presentar estructura pedagógica;
- Para su desarrollo y su resultado, debe estar abiertas a la intervención activa y a las aportaciones personales de quien las ejecuta;
- Requerir de quien las ejecuta una atención prioritaria al contenido de los mensajes presentados, especialmente en la oralidad;
- Facilitación al propio tiempo, ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Tabla 01 – Canción de la Unidad Didáctica

NIVEL	CANCIÓN	ARTISTA	ORIGEN	UNIDAD DIDÁCTICA
Todos los niveles de enseñanza	Appapas del Calabar	Los van van	Cuba	Formación histórico-lingüístico de Cuba

Tabla 02 – Unidad Didáctica – Formación histórico-lingüístico de Cuba

Justificación	Objetivos
<p>Muchas de las palabras en “abakuá” presentadas en esta canción son referencias a las tribus o lugares importantes dentro de la sociedad secreta Abakuá.</p>	<p>Enseñar la influencia de la cultura abakuá en la sociedad cubana y en el español de la isla.</p>
Contenidos	
<p>Funcionales</p>	<p>Expresar opinión mediante una nueva cultura; Localización;</p>
<p>Lingüísticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lexical: vocablos del <i>efik</i>; ● Fonético: pronunciación de los vocablos del léxico afro-religioso cubano;
<p>Discursivos</p>	<p>Conversación informal entre los grupos;</p>
<p>Culturales y socioculturales</p>	<p>La canción seleccionada se trata de una crónica del Abakuá en la cual [...] muchas de las palabras, sucesos y hechos solamente están al alcance de los propios practicantes del culto de Abakuá (Torres 2011: 41).</p> <p>De este modo, además de conocer el grupo musical Los van van, se compartirán informaciones que dan cuenta de la formación colonial de</p>

	<p>Cuba, de los cultos religiosos afro-cubanos existentes y los influjos lingüísticos que estas dejaron en el español cubano.</p> <p>Conocer el grupo Los van van y sus rasgos culturales cubanos.</p>
--	--

Tabla 03 – Actividades: Reconociendo la formación histórico-lingüístico-religioso de Cuba

<p>1. Hablamos de la ubicación de los países hispanohablantes con las expresiones de abajo:</p> <p>A la derecha/izquierda de...</p> <p>Encima de...</p> <p>Debajo de...</p> <p>Al lado de...</p> <p>2. ¡Tiempo de juego!</p> <p>Yo me llamo <i>Ioruba</i>, y soy de ...</p> <p>Yo me llamo <i>Congoles</i>, y soy de ...</p> <p>Estoy en Nigeria y soy ...</p> <p>Estoy en Camarones y soy...</p> <p>3. ¿Qué es Efik?</p> <p>Efik Butón — Efik Kondó — Efik Ñumané</p> <p>Efik Acamaró — Eik Kunakuá — Efik Efigueremo — Efik Enyemiyá</p> <p>4. ¿Conoces al grupo Los van van?</p> <p>¿Puedes citar algún grupo musical famoso de Cuba que tenga canciones en <i>Efik</i>?</p> <p>¿Cuáles son los rasgos culturales del grupo que más les llamó la atención?</p> <p>¿Consigues comprender el habla de los cantantes?</p> <p>¿Crees que son todos cubanos?</p>
--

Tabla 04 – Procedimientos

<p>Procedimiento 1</p> <ol style="list-style-type: none">1. División del grupo de cuatro o tres personas por equipo;2. Pedirles que utilicen los teléfonos o la computadora de la escuela;3. Accionar la pesquisa del Google Maps;4. Mostrarles la localización de la isla de Cuba;5. Mostrarles las localizaciones de los países vecinos a Cuba;6. Actividad 1: Hablamos de la ubicación de los países hispanohablantes con las expresiones de abajo;7. El profesor debe introducir el tema de la Colonización y de la esclavatura africana en Cuba haciendo el paralelo con la historia de colonización de Brasil;
<p>Procedimiento 2</p> <ol style="list-style-type: none">1. Presentación del video: Documentales Yoruba - Historia de los Abakuá - Orígenes Sociedad Abakuá: https://www.youtube.com/watch?v=wheHUO-uONg2. Actividad 3: ¿Qué es <i>Efik</i>?3. Actividad 4: ¿Conoces al grupo Los van van?

Tabla 05 – Materiales utilizados en la Unidad Didáctica

<p>Cuba:</p> <p>https://www.google.com.br/maps/place/Cuba/@21.5152501,-79.563,6z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x88cd49070f7a4cb5:0x798cf7529110a41a!8m2!3d21.521757!4d-77.781167!16zL20vMGQwNHo2</p>
<p>África:</p> <p>https://www.google.com.br/maps/place/%C3%81frica/@2.2655324,23.5914664,3z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x10a06c0a948cf5d5:0x108270c99e90f0b3!8m2!3d-8.783195!4d34.508523!16zL20vMGRnM24x</p>

Tabla 06 – La canción: Appapas del Calabar (los van van)

Fueron los Appapas del Calabar, negros libertos y esclavos Carabalí, los que se atrevieron a fundar la primera sociedad secreta negra en nuestro país.

Y se dice que fue el Appapa Efó el fundamento palo del Abakuá en Cuba, él que autorizó al Efik-Butón, al Efik Kondó, al Efik Ñumané, al Efik Acamaró, al Efik Kunakúa, al Efik Efigueremo y al Efik Enyemiyá que autorizaron al Eforí Isún, al Eforí Kondó, al Eforí Ororó, al Eforí Mukero, al Eforí Bumá y al Eforí

Araocón las siete ramas, las siete ramas, de las dos potencias que crearon el Efí y el Efó, dime si no.

Y todavía está viva esta tradición en Cuba, se les llaman dísimes a los que se van a jurar que primero antes de entrar al fambá tienen que arrodillarse ante una ceiba, que son los Wawasí una mata, una mata que son sagrada pa' to' los negros Congo, Lukumí Carabalí y ofrendarle un embori que son un chivo que vas a sacrificar el Aberisún, y exclamarle sólo, él solito, el sólo a la mata este rezo que dice así Asere ukano entomiñón beconsi,

Sanga Abakuá!

Asere itia obón indiobón, eteñe nefón, abakuá bakánkubia'.

Esta cosa se dice así, Ekué, Ekué, Chabiaca Mocongo Ma Chévere

Los Mocongos Bijuraca Embori son los mocongos que traen el acto de su juramento.

Los Mocongos Arikúa Arikúa son los mocongos que entran en el monte a buscar su caña.

Los Mocongos Forifá Aritá son los mocongos que pueden entrar, que van a penetrar el fambá.

Los Mocongos Ma Chévere son los mocongos que van a desfilar en la procesión.

Tú sabes que Mocongos Muchángana son los mocongos que van a la guerra, que van a guerrear.

El Moruá-Engomo va a rayarle a todos los indísimes con un yeso amarillo ese es el color que son la vida y la prosperidad, pero los va a rayar bien duro con una cruz en la frente, en el pecho, en las manos y en los pies.

Y con otro yeso blanco, que son el color que significa la muerte y la fatalidad los va a volver a rayar pero suave, muy suave, muy suavcito, pa' que no se vea nada.

Y un saludo pa' todas las potencias Efík, Efó, en Regla, La Habana y Matanzas.

Ekué, Ekué, Chabiaca Mocongo Ma Chévere, les dé mucha suerte y mucha salud a todos.

Tabla 07 – Materiales opcionales

Documentales Yoruba - Historia de los Abakuá - Orígenes Sociedad

Abakuá: <https://www.youtube.com/watch?v=wheHUO-uONg>

La comunicación Abakuá, un mundo generador de sentidos (I):

<https://www.youtube.com/watch?v=AymW67fCDLs>

La comunicación ABAKUÁ, un mundo generador de sentidos (II):

<https://www.youtube.com/watch?v=wNO1H7eP9EQ>

Textos de apoyo al profesor

Los Abakuá: <http://etimologias.dechile.net/?Abakua.->

11. CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo trató de buscar el cumplimiento del doble objetivo que orientó esta investigación: el de presentar un cuadro breve de los influjos lingüísticos afro-religiosos existentes en el español cubano y el de exponer la importancia del uso de canciones como herramienta de desarrollo de la interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua (ELE) en Unidad Didáctica.

De la organización del trabajo, se hizo la división de dos partes subclasificadas por Secciones: en la primera parte (Marco teórico) fueron tratadas las principales teorías que dan cuenta de las discusiones o explicaciones necesarias que justifiquen la presente pesquisa.

Como ejemplo de las discusiones necesarias, el primer punto de observación fue el de los influjos lingüísticos afro-religiosos presentes en la variación del español practicado en Cuba. Justificando este apartado, se empezó haciendo un abordaje histórico de la colonización europea para comprender cómo fue dado el proceso de transculturación de la lengua española con las lenguas de los africanos los cuales obligados a vivir en Cuba como esclavizados.

En este sentido, también hubo el intento de describir los enlaces existentes entre la afro-religiosidad y la mezcla lingüística cubana; profundizando más en este tópico, se hizo el análisis de la huella africana en el léxico religioso. Este último análisis fue hecho para que el tema de la transculturación hiciese sentido, una vez que todos los influjos lingüísticos que se encuentran en la huella desarrollada en la cultura cubana es fruto de la transculturación de varios rasgos de los pueblos traídos de otros continentes y de sus valores religiosos.

Finalizando la primera parte de la Sección I, se buscó la observación más profundizada del tema de los influjos lingüísticos africanos considerando también los niveles lexical y fonético como puntos de ejemplificación de la variación del español cubano.

En la Sección II, se consideró el análisis teórico de la música en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Iniciando este apartado, se hizo la diferenciación teórica entre la Adquisición y Aprendizaje de una segunda lengua.

Este análisis justifica el abordaje de las Múltiples Inteligencias de Gardner (1993), en la cual se explica cuáles son las principales inteligencias observadas

y como, por ejemplo, algunos alumnos consiguen el desarrollo de una segunda lengua sin mucho esfuerzo, mientras que otros, aún cuando estudian con más ahínco, no logran la adquisición de la segunda lengua.

Más adelante, en esta segunda parte, se observó la relación entre lenguaje y música y cuáles son los puntos que las diferencian y los que promueven la unión de ambas en el complejo ayuntamiento de información que las representan, en específico, en clases de lenguas extranjeras.

En la Sección III, se buscó presentar los valores de las canciones en clases de ELE para el desarrollo de las destrezas lingüísticas. En este apartado los valores didáctico y sociocultural fueron presentados como justificativa para el uso de canciones en el de la educación. Además de estos análisis, se presentó también las situaciones de uso de las canciones cubanas, específicamente, los usos religioso y político-social.

Es importante decir que la presente pesquisa tiene su importancia a partir de la observación de que, en la enseñanza de segundas lenguas, la utilización de canciones firma el aporte que representa los rasgos culturales y lingüísticos de un pueblo. De esta forma, se comprende que, la utilización de canciones en clase de español como segunda lengua, es la forma más efectiva de hacer con que el elemento de la interculturalidad sea el camino de aprenderse no solamente a una nueva lengua, sino también a una nueva cultura.

Por medio del método cualitativo, en el presente trabajo buscó hacer la descripción de las principales teorías que plantean la justificación y la elaboración de la Unidad Didáctica presente en el marco práctico de la pesquisa. La segunda parte del presente trabajo (Marco práctico) se inició con la propuesta de la Unidad Didáctica y los debidos pasos de su aplicación.

En cuanto al uso de la Unidades Didácticas, en general, estas son frecuentemente empleadas con temas superficiales, como alimentación, leyendas, danza, por ejemplo; en la presente pesquisa se buscó la elaboración de una Unidad Didáctica que presentase el tema de forma más general, pero que complementase el desarrollo de la interculturalidad de forma más expresiva e integral, esto porque, en las discusiones aquí presentes se defendió que los rasgos culturales fundamentales que representan a un pueblo van más allá de los elementos citados.

La propuesta de la Unidad Didáctica de este trabajo trató también de

abordar el tema vinculado a los aspectos socioculturales que hacen parte de la formación de una lengua, como en el ejemplo de los rasgos afro-religiosos presentes en la canción *Appapas del Calabar*, del grupo Los van van.

La unidad aquí articulada fue elaborada con el objetivo de una intervención didáctica. Es decir, la intención es la de hacer la aplicación de la dicha unidad haciendo con que haga la interacción entre profesor y el alumno, teniendo siempre como objetivo el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos por medio de la interculturalidad.

Otro punto en validez es el de que la unidad didáctica presenta una forma de trabajar los recursos gramaticales de manera más fluida y libre haciendo con que el desarrollo de las habilidades sea más agradable a los alumnos. De esta forma, una vez que el objetivo general de la presente pesquisa fue puesto en estudio juntamente con los objetivos específicos, se observó que la pregunta central del presente trabajo, concebida como hipótesis, ha encontrado respuesta en el planteamiento de la Unidad Didáctica.

Siendo así, se ha concluido que es posible emplear los influjos lingüísticos afro-religiosos cubanos en la enseñanza del español como segunda lengua por medio de una unidad didáctica, utilizándose de canciones, incluso con aquellas que traten de temas de aspectos más generales, como colonialidad, política y religiosidad.

Además de esto, se puede decir que, una vez que la enseñanza de español como segunda lengua en países cuya formación inicial se dio por un proceso de colonización, como Brasil y Cuba, existen rasgos de aproximación cultural que hacen posible el establecimiento, el enlace didáctico, entre la cultura representada en la segunda lengua y en la primera, la lengua madre. Eso puede ser una ventaja para los profesores de español.

El ambiente del aula es propio para se plantear este tipo de abordaje, pero es necesario comprender que, en clase, se tienen varias representaciones de valores con las más diversas inteligencias, lo que implica decir que son varias comprensiones que se pueden extraer de una misma unidad didáctica; hasta mismo la preconceitualización de temas como el de la afro-religiosidad tratada en la presente Unidad Didáctica. Para evitar este tipo de obstáculo, es necesario conocer bien el grupo o público a que se destina el aula, para que

temas como este puedan ser adecuadamente explorados y la adquisición del segundo idioma tenga nuevo sentido para el alumno, que es el sentido de la interculturalidad.

12. REFERENCIAS

ANTONIO, Medina R., MATA, Salvador M. **Didáctica General**. Madrid: Pearson educación, 2009.

CASSANY, Daniel. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1994.

_____. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.

CORDER, Stephen Pit. **La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor, 1992. p. 31-40.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CABRERA, Lydia. Anagó: **Vocabulario lucumi**. El yoruba que se habla en Cuba. Espanha: Ediciones Universal, 2019.

ESTAIRE, Sheila. **El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula**. Madrid: Edinumen, 2009.

FERNÁNDEZ, Mirta M. **Oralidad y africania en Cuba**. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 2005.

GARDNER, Howard, LAMBERT, Wallace. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.

GARDNER, Howard. **Multiple Intelligence: the theory in practice**. Nova Iorque: Basic books, 1993.

_____. **La Inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI**. Barcelona: Paidós, 2001.

GARGALLO SANTOS, Isabel. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. São Paulo: Editora L&PM, 2016.

IBAÑEZ, Glória. **Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación**. En *Aula*, nº1, abril, 1992. pp. 13-15.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford New York: Pergamon Press, 1981.

LERDAHL, Fred, JACKENDOFF, Ray. **Una teoría generativa de la música tonal**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1983.

LUCCHESI, Dante. **Língua e Sociedade Partidas: a polarização e sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação, nº 18, 2001. p. 65-81.

MOLINO, Jean, *et al.* **Toward an evolutionary theory of music and language. The origins of music**. The MIT Press, 2000. p. 165-176.

PATEL, Aniruddh D. **Rhythm in language and music**. Annals of the New York Academy of Sciences, The New York Academy of Sciences, 2003. p. 140-143.

_____. **Music, language and the brain**. Oxford, R.U.: Oxford University Press, 2008.

_____. **Language, music, syntax, and the brain**. Nature Neuroscience, Ed. 6, 2003. p. 674-681.

PINKER, Steven. **The blank slate: the modern denial of human nature**. Londres: Penguin Books, 2002.

_____. **How the mind works**. Londres: Penguin Books, 1997.

PÉREZ, Sebastián. **Ocho motivos para vivir con música**. Madrid: Editorial N.A, 2012.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, **Diccionario Panhispánico de dudas**. Madrid: Santillana, 2005.

SLOBODA, John A. **The musical mind: the cognitive psychology of music**. Oxford, Oxfordshire New York: Clarendon Press Oxford University Press, 1985.

TERRANOVA, C. S. **Pedagogía interculturale: concetti, problemi, proposte**. Milão: Uerini e Associati, 2007.

TOBÓN, Sergio. **Formación basada en las competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2006.

_____. **Formación integral y competencias**. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013.

VALDÉS, Sergio B. **Las lenguas del Africa subsahariana y el español de Cuba**. Havana: Editorial Academia de Ciencias de Cuba, 1989.

_____. **El legado yoruba en el español de Cuba**. In: Catauro. Vol. 15, 2007. 82- 93 p.

_____. **La hispanización de América y la americanización de la lengua española**. Havana: Editorial UH, 2013.

_____. **Las lenguas africanas y el español coloquial de Cuba**. In: ORLANDI, E. (org.). Política lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988. p. 151-178.

VALDÉS, López. **Componentes africanos en el etnos cubano**. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1985. P. 252.

VANEECHOUTTE, Mario, SKOYLES, John R. **The memetic origin of language: modern humans as musical primates**. Journal of memetics evolutionary models of information transmission, 1998, p. 84-117.

MARTÍNEZ, Matilde S. **Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE**. España: Ministério de la educación, Cultura y Deporte, 2002. p. 132.

MIYARES, E. *et al.* **Africanismos en el Corpus Lexicográfico de un proyecto de diccionario escolar para el Caribe**. Actas de VII, Taller Internacional de África en el Caribe "Ortiz- Lachatañeré". Centro cultural africano "Fernando Ortiz". Santiago de Cuba, 2003.

ORTIZ, Fernando D. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Havana: Ed. Ciencias Sociales, 1991.

_____. **Los negros brujos**. Havana: ed. Ciencias Sociales, 1906.

_____. **Entre cubanos**. Ensayo de psicología tropical. Havana: ed. Ciencias Sociales, 1913.

_____. **Glosario de afronegrismos**. Habana: El Siglo XX, 1924.

_____. **Los Negros Esclavos**. Edición de Fernando Carr Parúas, Gladys Alonso y Norma Suárez. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del libro, 1975.

_____. **Catauro de Afronegrismos**. Havana: Siglo XXI, 1980.

_____. **Nuevo catauro de cubanismos**. Edición póstuma. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1985.

_____. **Ensayos etnográficos**. Havana: Fundación, 1986.

SCHWEGLER, Armín. **Los estudios criollos en Latinoamérica, su pasado, presente y futuro**. Folleto. Conferencia dictada como parte de los estudios de doctorado Semántica y semiótica. Universidad de Oriente, 2002.

BYRAM, Michael. FLEMING, Michael. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: CUP, 2001.

Artículos

BETTI, Silvia. “**La canción moderna en la clase de ELE**”. Cuadernos Cervantes de la lengua española, (50), 2004. Disponible en la web: http://www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html. Acceso en 12 de octubre de 2022.

ESTAIRE, Sheila., ZANÓN, Javier Gómez. **El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo**. Comunicación, lenguaje y educación. Barcelona: nº 7-8, 1990, p. 55-90. Disponible en la web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>. Acceso en 20 de septiembre de 2022.

_____. **La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas**. Tareas EPA: Begoña Palomo, 2005, p. 1. Disponible en la web: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>. Acceso en 24 de septiembre de 2022.

GONZÁLES, María Luiza Coronado. GONZÁLES, Javier García. **De cómo usar canciones en el aula**. España: Centro Virtual de Cervantes, 1994.

Disponible en la web: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Kdp88pBFb7UJ:http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2865311.pdf&cd=19&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acceso en 01 de octubre de 2022.

MARTÍN, E. Peris. **¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?** Revista redELE (red electrónica de la didáctica del español como lengua extranjera), nº: 0, 2004.

MARIN, Oscar S. **Neurological aspects of music perception and performance**. The psychology of music, Academic Press, Ed. 2.1998. 653-682 p. Disponible en la web: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://cachescan.bcub.ro/e->

book/Adriana%20C_3_e-book_12000-13000/580710/653-682.pdf. Acceso en 22 de octubre de 2022.

PÉREZ, Atucha Y. **Cuba Colonial 1492-1898, en Contribuciones a las Ciencias Sociales.** octubre 2010. Disponible en la web: <https://www.eumed.net/rev/cccss/10/ypa.htm>. Acceso en 17 de agosto de 2022.

RUIZ, García R. **De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como elemento cultural en la clase de ELE.** RedELE (red electrónica de la didáctica del español como lengua extranjera), 2005. Disponible en la web: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_12RuizGarcia.pdf?documentId=0901e72b80e5bf24. Acceso en 12 de octubre de 2022.

VANEECHOUTTE, Mario, SKOYLES, Jhon R. **A origem memética da linguagem: humanos modernos como primatas musicais.** Journal of Memetics - Modelos Evolucionários de Transmissão de Informação, 2. 1998. Disponible en la web: http://cfpm.org/jom-emit/1998/vol2/vaneechoutte_m&skoyles_jr.html. Acceso en 01 de septiembre de 2022.