



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA, TEORÍA DE LA LITERATURA Y COMUNICACIÓN
MÁSTER DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
EN ÁMBITOS PROFESIONALES 2017-2019

**EL USO DE LA MÚSICA COMO VEHÍCULO PARA
APRENDER ESPAÑOL Y CULTURA EN LA CLASE
DE ELE EN PERÚ**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER:

GRETTY GARCÍA ESTRADA

DIRECCIÓN:

ANTONIO TORRES TORRES

RESUMEN

La música es un elemento que se encuentra presente en todos los ámbitos y en todas las sociedades. Durante mucho tiempo se ha venido empleándola con fines gramaticales en la mayoría de los manuales de español. Sin embargo, este recurso tiene un potencial mucho más amplio y que además ha sido reconocido y estudiado por diferentes autores. En el caso del Perú, no hemos encontrado materiales auténticos que reflejen la riqueza musical y cultural que ese país posee. Es por eso que realizamos un análisis y una propuesta didáctica. De manera específica, para este trabajo, hemos realizado el análisis de los principales manuales de ELE que se usan en el Perú con el objetivo de ver cómo y con qué fines se utiliza la música. Asimismo, aplicamos cuestionarios a profesores y estudiantes de ELE en el Perú para saber el tipo de experiencia que habían tenido con la música. Finalmente, hemos realizado una unidad didáctica en la que proponemos diferentes tipos de actividades con música peruana para aprender la cultura de ese país.

Palabras claves: música, cultura, español, manuales de enseñanza-aprendizaje ELE, unidad didáctica, Perú.

ABSTRACT

Music is present in all fields and societies. For a long time it has been used for grammatical purposes in most Spanish manuals. This resource has a much broader potential and has also been recognized and studied by different authors. In the case of Peru, authentic materials that reflect the musical and cultural wealth of this country have not been found. That is why this analysis and didactic proposal have been carried out. For this work, we have specifically carried out the analysis of the main Spanish as a Foreign Language manuals used in Peru, with the aim of seeing how and with what purposes music is used. Additionally, we applied questionnaires to teachers and students of Spanish as a Foreign Language in Peru to know their experience with music. Finally, we have prepared a didactic unit in which we propose different types of activities with Peruvian music to learn the culture of that country.

Keywords: music, culture, Spanish, teaching-learning manuals of Spanish as a Foreign Language, didactic unit, Peru.

A mi familia, especialmente a mis padres Marino y Josefina.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, le agradezco a Dios por darme la oportunidad de realizar máster y por sostenerme cada día con su amor y misericordia.

En segundo lugar, estoy muy agradecida con mi tutor, el Dr. Antonio Torres, por toda su paciencia, generosidad, atención, compromiso y su excelente dirección desde el principio de la realización de este trabajo.

Asimismo, mi agradecimiento sincero hacia la Dra. Alicia Catalá, por todos sus consejos y sus observaciones en la elaboración de la propuesta didáctica.

De la misma forma, les doy las gracias infinitas a mis padres Marino y Josefina. Les agradezco por confiar en mí, por siempre darme fuerzas, ánimos y confianza. Les estaré eternamente agradecida por todo lo que han hecho por mí. Asimismo, agradezco a mis hermanos por sus palabras y paciencia en tiempos difíciles.

Asimismo, quiero dar las gracias a mis mejores amigos Gildo Valero y Mónica Caycho, quienes me han ayudado en muchas ocasiones con sus aportes y en la búsqueda de bibliografía. Además, agradezco a mi mejor amiga Patricia Martínez, quien siempre me ha alentado en todo momento y me ha dado su incondicional apoyo. También, agradezco muchísimo a Javier Ancieta por todo su apoyo incondicional en el último tramo y por su ayuda. Les agradezco por ayudarme con sus palabras de ánimo y por ayudarme a no bajar los brazos. Gracias a las personas que también me han ayudado en la recolección de datos. En este sentido, agradezco muchísimo a Carmen Lucero, quien me ha apoyado muchísimo con la recolección de datos.

ABREVIATURAS

PELCVC Centro Virtual Cervantes

CVR Comisión de la Verdad y Reconciliación

DLE Diccionario de la lengua española

DELE Diploma de Español como Lengua Extranjera

ELE Español como lengua extranjera

FF. AA. Fuerzas Armadas

GEIN Grupo Especial de Inteligencia del Perú

M CER MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS:
APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

MRTA Movimiento Revolucionario Túpac Amaru

PCIC Plan Curricular del Instituto Cervantes

PCP Partido Comunista del Perú

PNP Policía Nacional del Perú

redELE Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera

SL Sendero Luminoso

VRAEM Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 9 |
| 1.1. La enseñanza de ELE en el Perú | 9 |
| 1.1. Objetivos e hipótesis del trabajo | 15 |
| 1.3. Motivo de la elección del tema..... | 17 |
| 1.2. Estado de la cuestión | 18 |
| 1.2.1. Estudios sobre el uso de la música en la enseñanza de lenguas..... | 18 |
| 1.2.2. El uso de la música en el P. C. I. C. | 19 |
| 1.2.3. Estudios sobre el uso de la música en la enseñanza de ELE | 20 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 23 |
| 2.1. Situación sociolingüística de las lenguas en el Perú..... | 23 |
| 2.2. El español hablado en el Perú | 24 |
| 2.2.1. Marco histórico-social | 24 |
| 2.2.2. Español andino..... | 27 |
| 2.2.3. Español costeño..... | 30 |
| 2.2.4. Español amazónico..... | 31 |
| 2.3. Manifestaciones culturales en la enseñanza de ELE | 34 |
| 2.3.1. Música | 34 |
| 2.3.2. Literatura | 34 |
| 2.3.3. Danza..... | 35 |
| 2.4. El papel de la música y del componente cultural en la enseñanza (como vehículo de aprendizaje) de ELE..... | 36 |
| 2.4.1. Las destrezas y las habilidades interculturales | 37 |
| 2.4.2. Potencial didáctico y cultural de la música en la enseñanza de lenguas | 38 |
| 2.5. El uso de la música como reivindicación cultural en el Perú..... | 40 |
| 2.5.1. Música andina | 42 |
| 2.5.2. Música costeña..... | 43 |
| 2.5.3. Música amazónica | 44 |
| 2.6. Niveles de explotación de la música en la enseñanza de lenguas | 46 |
| 2.6.1 Nivel musical | 46 |
| 2.6.2. Nivel cultural | 47 |
| 2.6.3. Nivel textual..... | 47 |

| | |
|--|----|
| 3. ANÁLISIS DE MANUALES DE ELE | 49 |
| 3.1. Criterios para la elección del corpus..... | 49 |
| 3.2. Metodología para el análisis..... | 50 |
| 3.3. ANÁLISIS DE <i>AULA NUEVA EDICIÓN</i> | 51 |
| 3.3.1. Descripción del manual | 51 |
| 3.3.2. Descripción de las unidades..... | 51 |
| 3.3.3. Presencia de la música en el material..... | 53 |
| 3.3.4. Uso de las canciones y contextualización de actividades..... | 53 |
| 3.3.5. Conclusiones | 57 |
| 3.4. ANÁLISIS DE <i>NUEVO ESPAÑOL EN MARCHA</i> | 58 |
| 3.4.1. Descripción del manual | 58 |
| 3.4.2. Descripción de las unidades..... | 58 |
| 3.4.3. Presencia de la música en el material..... | 59 |
| 3.4.4. Uso de las canciones y contextualización de actividades..... | 59 |
| 3.4.5. Conclusiones | 62 |
| 3.5. ANÁLISIS DE <i>EL VENTILADOR</i> | 64 |
| 3.5.1. Descripción del manual | 64 |
| 3.5.2. Descripción de las unidades..... | 64 |
| 3.5.3. Presencia de la música en el material..... | 65 |
| 3.5.4. Uso de las canciones y contextualización de actividades..... | 66 |
| 3.5.5. Conclusiones | 70 |
| 3. 6. ANÁLISIS DE <i>NUEVO PRISMA C2</i> | 71 |
| 3.6.1. Descripción del manual | 71 |
| 3.6.2. Descripción de las unidades..... | 71 |
| 3.6.3. Presencia de la música en el material..... | 71 |
| 3.6.4. Uso de las canciones y contextualización de actividades..... | 72 |
| 3.6.5. Conclusiones | 76 |
| 4. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS - DATOS DE LOS CUESTIONARIOS..... | 78 |
| 4.1. Metodología empleada..... | 78 |
| 4.2. Cuestionarios | 78 |
| 4.2.1. Cuestionario para profesores | 79 |
| 4.2.2. Cuestionario para estudiantes | 80 |
| 4.2.3. Elección de los informantes y procedimiento del estudio | 80 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.4. Limitaciones del estudio | 81 |
| 4.3. Análisis de los datos | 81 |
| 4.3.1. Cuestionario dirigido a profesores de ELE en el Perú | 82 |
| 4.3.2. Cuestionario dirigido a estudiantes de ELE en el Perú | 99 |
| | |
| 5. PROPUESTA DIDÁCTICA | 107 |
| 5.1. Justificación..... | 107 |
| 5.2 Características de la unidad didáctica..... | 108 |
| 5.3. UNIDAD DIDÁCTICA..... | 112 |
| 5.3.1. SESIÓN 1 | 112 |
| 5.3.2. SESIÓN 2 | 117 |
| 5.3.3. SESIÓN 3 | 121 |
| 5.3.4. SESIÓN 4 | 126 |
| 5.4. Guía didáctica para el docente | 134 |
| 5.4.1. SESIÓN 1. EL TERRORISMO EN EL PERÚ | 134 |
| 5.4.2. SESIÓN 2. SENDERO LUMINOSO | 137 |
| 5.4.3. SESIÓN 3. MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO TÚPAC AMARU (MRTA)..... | 146 |
| 5.4.4. SESIÓN 4. LAS CONSECUENCIAS DEL TERRORISMO: MIGRACIÓN DEL CAMPO A LA CIUDAD | 149 |
| | |
| 6. CONCLUSIONES | 153 |
| 6.1. LIMITACIONES..... | 154 |
| 6.2. LÍNEAS ABIERTAS..... | 155 |
| | |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 156 |
| | |
| 8. ANEXOS..... | 163 |

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el arte más masivo e inclusivo que conocemos, un trabajo montañoso y anónimo de generaciones inconscientes (Sapir, 1921: 235).

1.1. La enseñanza de ELE en el Perú

La investigación sobre el ELE se ha desarrollado mucho en los últimos años y la difusión de este idioma también se ha incrementado de manera exponencial. El español es el idioma oficial de veinte países; no obstante, no en todos se ha desarrollado de la misma manera. Es por eso por lo que, en este caso, es importante saber cómo es que surgió la enseñanza de español en el Perú.

El imperio incaico era el que tenía más dimensiones en América precolombina. Este se extendía desde el sur de Colombia hasta el centro de Chile y el noroeste argentino; desde la costa hasta la selva interior del Amazonas. La capital del imperio se encontraba en el Cusco (Moreno, 2014: 297). En 1492 los españoles llegaron a América y con ello también llegó la lengua española. Escobar (1978: 58), refiere que el idioma traído poseía caracteres distintos al actual. La llegada de los españoles precipitó la caída del Tahuantinsuyo, que se encontraba en guerras internas. Fallas & Sancho (2013: 52) afirman que la importancia que tenía el Perú para los españoles era por la cantidad de minas de oro y de plata a través de las cordilleras de los Andes. Los depósitos de plata eran abundantes y los aborígenes los habían explotado tal como lo atestiguan los inmensos depósitos de ornamento de plata y utensilios que Pizarro y sus compañeros tomaron en la conquista del Imperio Inca. Cuando los españoles llegaron al Perú, en el imperio del Tahuantinsuyo se hablaba el quechua. Sin embargo, antes y después de que se estableciera el quechua, se hablaban otras lenguas. Rivarola (2000: 131) menciona que cuando los españoles llegaron tuvieron contacto directo con la lengua tallán o sec, que se extendía por la costa más norteña del Perú. Es preciso mencionar que los españoles llegaron, en primer lugar, a Tumbes, que es la región que se ubica más al norte del Perú. Rivarola menciona que del tallán o sec, en la actualidad, solo quedan los topónimos. Los españoles llevaron tres hombres de la etnia tallán a España, quienes dijeron que existía un gran imperio austral, en clara referencia al imperio incaico. Posteriormente, estos hombres

fueron intérpretes de su lengua materna y también tenían conocimientos del quechua, pues esa era la lengua extendida en todo el Tahuantinsuyo. En su obra, Rivarola menciona a Torero y a Cerrón-Palomino, quienes afirman que el quechua no fue la lengua que se hablaba en los inicios del imperio. Estos autores se inclinan por el puquina como la «lengua secreta de los incas». Rivarola menciona que el autor con los argumentos más sólidos es Cerrón, en su obra *El cantar del Inca Yupanqui y la lengua secreta de los incas*. Del mismo modo, afirma que los incas no fueron quechuas ni hablantes de quechua en sus orígenes, pero fue esta lengua la que desplazó a las otras. Este autor menciona que el quechua, en cierta forma, fue «empujando» al aimara a su zona actual (en torno al lago Titicaca). También, en las serranías del sur de Lima existen todavía las lenguas jacaru y cauqui que, junto al aimara, pertenecen a la familia lingüística aru. Esto, según Rivarola, son pequeños restos de resistencia a la quechuzación.

Cerrón-Palomino (2010: 369) sostiene que la conquista española llevó consigo un nuevo ordenamiento en varios niveles; evidentemente, también, en el nivel lingüístico. Dicho autor señala también que quienes tenían que aprender el nuevo idioma eran las clases más bajas, ya que tenían que adaptarse a los nuevos gobernantes. Según Cerrón-Palomino (2010: 370), en ese tiempo, el quechua era la lengua oficial del imperio, pero ante la llegada del español, fue desplazada. En el imperio se produjo un ordenamiento idiomático de carácter diglósico, es decir, el español fue desplazando al quechua. Así, el quechua, que tenía carácter oficial y era el idioma principal del imperio, pasó a ocupar el segundo lugar y poco a poco fue desplazado por el español. Cabe destacar que este mismo fenómeno se había producido antes entre otras lenguas y el quechua, ya que fueron perdiendo hegemonía frente al quechua porque era la lengua imperial.

A la llegada de los españoles la situación lingüística se caracterizaba por una amplia difusión del quechua:

Esta difusión comprendía dos modalidades y niveles: por una parte, las variedades de base originadas en las oleadas expansivas, y por otra, el quechua cuzqueño difundido por la administración incaica como «lengua general», de cuya necesidad se puede inferir la fuerte fragmentación interna a la que había llegado el quechua en siglos de su evolución (Rivarola, 1990: 129).

En la época de la colonia, la Corona tenía como objetivo que la lengua española se difundiera y se produjera rápidamente una hispanización idiomática. Rivarola (1990: 130) afirma que era importante castellanizar el territorio conquistado, pues era una forma de asimilación cultural. No obstante, hubo dificultades para lograrlo y es por eso por lo

que la Corona favoreció no solo el uso y la difusión de las lenguas indígenas, sino que también ayudó a su codificación lingüística (Rivarola, 2000: 135).

Durante el periodo de Felipe II se otorgó relevancia a las lenguas indígenas, ya que servían como instrumentos evangelizadores. Un hecho importante ocurrió en el año 1551, ya que se fundó la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en el año 1579 se creó la cátedra de quechua, aunque ya se había comenzado a dictar en 1576 (Rivarola, 2000: 136).

La Corona siempre se preocupó por la difusión del español y así se demuestra en numerosos documentos coloniales. Esta quería que el español alcanzara el estatus de «lengua general», tal como lo había logrado el quechua (Rivarola, 2000: 139). De la misma forma, Palacios (2001: 77) indica que desde el siglo XVI existían colegios especiales donde se enseñaba español. Estos se encontraban en Lima, Cusco o Quito, pero a estos centros educativos solamente tenían acceso las clases sociales predominantes de aquella época.

La castellanización se produjo, básicamente, en la zona costeña y en la andina. En la primera el proceso fue relativamente rápido. El español pudo sustituir a las lenguas indígenas, a excepción del mochica en la costa norte. Sin embargo, en la zona andina el proceso fue más lento, puesto que las oportunidades de enseñanza eran pocas y precarias (Rivarola, 2000: 141).

Los españoles, un tiempo después, tuvieron una política agresiva y violenta y comenzaron a imponer su cultura y lengua. El argumento para esto era que las lenguas vernáculas carecían de escritura, no tenían suficientes vocablos para poder explicar los términos religiosos de la fe católica, y también que atentaban en contra del imperio español (Zavala, 1999: 28).

Después del juzgamiento a Túpac Amaru II (caudillo indígena, líder de la mayor rebelión anticolonial que se dio en Hispanoamérica durante el siglo XVIII), el poder colonial optó por una política de represión cultural que tenía como primer objetivo una castellanización que se radicalizaría en la república o, más específicamente, en la segunda mitad del siglo XX (Zavala, 1999: 29).

Tiempo después de esto llegó la independencia del Perú en el año 1821 a cargo de José de San Martín. Durante los años posteriores, todavía existía inestabilidad y muchas personas querían regresar a estar bajo la sombra de la Corona. En relación con el ámbito lingüístico, el español era el idioma que tenía la presencia más importante, ya que el papel

de las lenguas amerindias era casi nulo. Solo el español tenía carácter oficial, el cual no poseían las otras lenguas. Atrás quedaban Garcilaso y Guamán Poma, quienes afirmaban su condición andina y demostraban su competencia quechuahablante. En ese entonces apareció Juan de Arona, quien quería «cuidar y modelar» el español hablado en el Perú, única receta capaz de prevenir el derrumbe de la nación creciente. Para Arona, su lengua materna ya no tenía conexión con la cultura andina ni aparecía como algo valioso de sabiduría prehispánica (Garatea, 2017: 113).

En la actualidad, la Constitución Política del Perú consagra: «son idiomas oficiales el castellano y en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley». El español es el idioma más extendido a lo largo de todo el territorio nacional y es en ese idioma en el que se imparte la educación escolar y superior. Sin embargo, también existen escuelas interculturales bilingües, principalmente, en la sierra y en la selva. Para esto, el Ministerio de Educación maneja diversos programas para apoyar a estas escuelas.

En el Perú son pocos los estudios realizados en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera. Adicionalmente, hasta donde se tiene conocimiento, poco se ha investigado sobre esta variedad en lo que respecta al ELE. Desde el 2017 se ha conformado la Asociación de Profesores de Español en Perú y se ha comenzado a trabajar para tener una visión amplia de la labor que se viene realizando. A raíz de esta iniciativa se ha logrado una mejor comunicación entre los docentes de ELE. También, se ha podido comunicar de manera más efectiva sobre los diferentes eventos y cursos realizados en el Perú y en el extranjero.

Según el Observatorio Turístico del Perú, la mayoría de extranjeros que llega al Perú visita Lima y Cusco, principalmente. Los extranjeros, en menor medida, visitan también Puno, Arequipa, Ica, Paracas, entre otras ciudades. La consulta de las páginas web nos ha llevado a conocer que existen, aproximadamente, treinta y siete escuelas de español en el Perú. La mayoría de estas se encuentran en Lima y en Cusco. De acuerdo con los datos que hemos encontrado, la enseñanza de español como lengua extranjera se inició en Cusco en la escuela Amauta en 1998, mientras que en Lima se inició en la escuela El Sol en el año 2000. Como es de conocimiento general, en Cusco se encuentra la ciudadela inca Machu Picchu, que fue reconocida por la UNESCO como Patrimonio Natural y Cultural de la Humanidad en 1983 y Maravilla del Mundo moderno el año 2007. También, en el año 2012 el río Amazonas fue reconocido como Maravilla natural del

mundo por la fundación *New 7 wonders*. Asimismo, Lima ha sido reconocida como la Capital gastronómica de Latinoamérica por ubicar a tres restaurantes en la *lista World's Best 50*. Estos datos son importantes, ya que el Perú recibe gran cantidad de turistas por esas razones.

En el Perú residen, principalmente, extranjeros provenientes de Estados Unidos, Brasil, Canadá, Europa y Asia. PromPerú afirma que solo en el 2017, la cifra de extranjeros que llegó al Perú fue de un 8% más con respecto al año anterior. Esto representa un total de cuatro millones de personas. Muchas de estas personas van al Perú con diferentes propósitos, pero uno de ellos es estudiar español.

El turismo idiomático es un área que se ha estudiado poco en el Perú y que se ha promovido escasamente en el mundo. Con respecto a los países hispanohablantes, España es el pionero en lo que respecta a la enseñanza del español para extranjeros. El turismo idiomático promueve el español por medio de su propio ente. «El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante» Instituto Cervantes (2019). El Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2018) informa de que Instituto Cervantes cuenta con 76 sedes en todo el mundo (6 en América del Norte, 8 en América del Sur, 36 en Europa, 12 en África, 4 en Oriente Próximo y 10 en Asia y Oceanía). Turespaña (2008: 11) toma la definición de *turismo idiomático* que se realiza a partir de la definición de *turismo* que la Organización Mundial del Turismo hizo en 1991: «actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno natural por un periodo de tiempo consecutivo inferior a un año, con el fin de hacer una inmersión lingüística en un idioma distinto al de su entorno natural».

En el caso del Perú, la mayoría de escuelas de español están ubicadas en Lima, Cusco y Arequipa. En primer lugar, en Lima existen, aproximadamente, quince escuelas. Algunas de ellas ofrecen clases de español exclusivamente, mientras que otras ofrecen además la enseñanza de otros idiomas. Algunas de estas escuelas ofrecen, de modo complementario, alojamiento, clases de cultura o de baile. Además, realizan visitas guiadas a museos, charlas de historia del Perú, clases de cocina peruana y también proyección de películas en español.

En segundo lugar, en Cusco existen once escuelas de español que ofrecen la enseñanza de español a estudiantes, principalmente, jóvenes que combinan el estudio de la lengua con voluntariados en poblados cercanos a Cusco. La mayoría de las escuelas en Cusco ofrece paquetes de enseñanza de español, alojamiento y voluntariado en escuelas, proyectos colaborativos, en algunas ONG o en comunidades campesinas. Varias de las escuelas combinan la enseñanza de español con visitas a monumentos históricos de la ciudad y museos. La otra parte de estudiantes son turistas, extranjeros que trabajan en Perú, familiares que viven en Perú, etc.

Por último, en Arequipa existen ocho centros de idiomas que ofrecen español. Esta ciudad es una de las más turísticas de Perú. En ella se encuentran el famoso Cañón del Colca y los cuatro volcanes: Misti, Ampato, Pichu Pichu y Chachani. Esta ciudad, como también Cusco, tiene varias minas, por lo que alberga a muchos trabajadores extranjeros que necesitan aprender español.

En cuanto al material empleado, en el caso de Lima, las escuelas trabajan con diferentes libros, pero principalmente *Nuevo Español en Marcha*, *Aula Nueva edición*, *El Ventilador* o *Nuevo Prisma C2*, y también ofrecen material propio adaptado a la realidad lingüística y cultural de Perú. Algunas de las escuelas, como por ejemplo Langrow, han realizado su propio material, pero es de uso exclusivo de sus estudiantes. En el caso de escuelas con estudiantes chinos, se usa también el manual *¿Sabes?*, el cual está enfocado a las necesidades y a la forma de aprendizaje de estudiantes sinohablantes.

Cabe resaltar que varias universidades tienen su propio centro de idiomas donde ofrecen cursos de español para extranjeros. Este es el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Ricardo Palma, la Universidad del Pacífico, la Universidad Peruana Unión, la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, entre otras. Los certificados o diplomas que emiten las universidades y las escuelas de idiomas no tienen reconocimiento oficial y se asignan cumpliendo determinadas condiciones, como la asistencia, los exámenes, la participación en clase, etc.

En lo referente a la formación de profesores existen dos universidades que cuentan con programas especializados. En primer lugar, la Pontificia Universidad Católica del Perú ofrece la Diplomatura de Especialización en Enseñanza del Idioma Español a Hablantes de Otras Lenguas. Esta diplomatura tiene una duración de dos ciclos académicos y se lleva a cabo de forma semipresencial. En ella se ofrece un panorama

general de la enseñanza de español y se imparten clases teóricas y prácticas. En segundo lugar, la Universidad Ricardo Palma ofrece el Curso de Formación para Profesores de Español como Lengua Extranjera. Además, también imparte el Curso de Especialización en la Enseñanza de ELE. Este último curso está avalado por el Instituto Cervantes. De la misma forma, dos escuelas de español ubicadas en la ciudad de Lima también ofrecen cursos para formación de profesores. Como se evidencia, la oferta para formación de profesorado se centra en la ciudad de Lima.

En el Perú no existe una sede del Instituto Cervantes para estudiar español. Sin embargo, si un estudiante desea tomar el DELE, sí existen tres sedes autorizadas para este examen: la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Ricardo Palma y el Instituto Cultural Peruano Norteamericano.

1.1. Objetivos e hipótesis del trabajo

La música ha acompañado a la humanidad a lo largo de su existencia. Se puede decir que está en todos los espacios y ambientes con los que convivimos. La música se encuentra presente en el teatro, el cine, la televisión, los centros comerciales, la escuela, etc.; incluso, cada persona usa sus dispositivos móviles para escuchar música en todo momento. La música tiene el poder de transportarnos a diversas épocas y momentos en nuestras vidas y hacernos revivir diferentes sentimientos. A través de los variados ritmos musicales se expresan sentimientos, conocimientos, historia, cultura, etc.

Según Cassany, Luna & Sanz (1994: 409), «Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta [...]; además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores [...]». La música, como lo mencionan dichos autores, tiene una gama de posibilidades muy amplias para trabajar dentro del aula de idiomas. En este sentido, uno de los objetivos generales de este trabajo es reivindicar la importancia del componente musical para la enseñanza de ELE. Para lograr ese fin, otro de los objetivos propuestos es analizar la forma en la que algunos manuales usan la música para la enseñanza de ELE. Para lograr esta meta se han analizado diversos manuales comunes en la enseñanza de ELE en Perú. Igualmente, también nos proponemos plasmar la utilidad y

el valor didáctico que tiene la música como fuente de información cultural en Perú. Según Cristóbal & Villanueva (2012: 41), «La música es un elemento cultural y de ocio con gran presencia en nuestra sociedad, lo que permite al alumno prolongar el aprendizaje fuera del aula, mediante constantes fenómenos de *feedback* y retroalimentación». La música, como elemento cultural, contiene mucha riqueza e información que nos ayuda a comprender mucho mejor el entorno en el que nos desenvolvemos.

En el Perú existen diversas mezclas musicales, ya que es un país multicultural y plurilingüe. De acuerdo con Pineau & Mora (2011: 68), la música andina ha sufrido diversos cambios paralelos a los de la sociedad. Se pueden mencionar, por ejemplo, las migraciones del campo a la ciudad, los conflictos internos, la crisis política y económica, entre otros. En este contexto, es importante proponer, a través de la música, una forma de explotar al máximo los aspectos culturales del Perú.

En este trabajo se han analizado diversos manuales de ELE, como *Nuevo Español en Marcha*, *Aula Nueva edición*, *El Ventilador* y *Nuevo Prisma C2*. Sin embargo, se ha observado que el uso de la música es muy escaso dentro de las unidades que proponen. Es por eso por lo que uno de los objetivos específicos que nos proponemos es ampliar la gama de posibilidades en el uso de la música en la clase de ELE para aprender cultura. Para que esto sea posible, otro de nuestros fines es diseñar una unidad didáctica que muestre cómo se puede introducir la música peruana y el conocimiento cultural que está contenido en ella. Para la creación de esta propuesta didáctica se ha utilizado un repertorio de canciones de diferentes ritmos y fusiones musicales de grupos y cantantes peruanos.

En la clase de ELE, el componente cultural debe tener un papel esencial en el proceso de enseñanza y debe ser un «elemento indispensable e indisoluble de la competencia comunicativa» (Miquel & Sans, 2004: 336). Por esa razón creemos que es importante hacer que el alumno de ELE reflexione sobre los contenidos y saberes culturales que se encuentran en la música para que pueda tener una visión más amplia de la lengua y la cultura.

Por los motivos mencionados, decidimos dirigir nuestro trabajo hacia el campo que mejor conocemos: la variedad lingüística peruana y la enseñanza de ELE en el Perú. De esta manera, surgió la hipótesis de este trabajo: Muchos de los manuales de español como lengua extranjera utilizan canciones para la enseñanza de gramática o léxico. Sin embargo, otra forma eficiente es contemplar el nivel cultural. El conocimiento de la

cultura peruana, reflejado en la música, favorecería el aprendizaje de español y motiva a los alumnos a conocer más a fondo la cultura y la lengua.

1.3. Motivo de la elección del tema

En mi formación como lingüista en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, siempre me interesó mucho la riqueza cultural que poseen los diferentes pueblos. Durante el pregrado, llevé cursos como Etnolingüística, Sociolingüística, Lingüística aru, Gramática amazónica o Gramática andina. En esos cursos, siempre veíamos cuestiones relacionadas con la lengua y la cultura de los diferentes pueblos, especialmente los de Perú. En mi experiencia como profesora de español en Perú, siempre trataba de brindar información cultural sobre el país, ya que sabía de la gran importancia del conocimiento cultural. El español del Perú es muy diverso, ya que está en contacto con otras lenguas y culturas. Cuando vine a Barcelona para realizar el Máster en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales en la Universitat de Barcelona, no estaba segura del tema que trataría en el TFM, solo tenía claro que quería realizar un estudio relacionado con Perú y su variedad idiomática.

Durante las clases impartidas en el máster, tuvimos unas conferencias de la profesora Anna Subarroca. En esas conferencias, ella trató el tema de la enseñanza de la lengua y la cultura a través de la música, pero como una cuestión que va más allá de los clásicos ejercicios reflejados en los manuales de ELE. Ella hizo referencia a las clases de catalán que impartía en Alemania y también dio algunos ejemplos que eran aplicables a la cultura de España y me pareció muy interesante. Es ahí cuando comencé a pensar en la riqueza musical y cultural que tenemos en el Perú y en la cantidad de información lingüística y cultural que se pueden encontrar en la música.

En el Perú existen, aproximadamente, cuarenta y ocho lenguas a lo largo de todo el territorio, pero sobre todo se concentran en la selva y en la sierra. Esta riqueza lingüística y cultural se manifiesta en la música a través de los ritmos, las letras de las canciones y las mezclas de lenguas (español más otra lengua). En el Perú, como en otras sociedades, se han plasmado diversos temas en la música. La sociedad ha cambiado mucho en las últimas décadas y todos esos cambios se han visto reflejados en la música.

Temas recurrentes han sido, por ejemplo, el terrorismo, la migración del campo a la ciudad, la discriminación, la corrupción, etc.

1.2. Estado de la cuestión

1.2.1. Estudios sobre el uso de la música en la enseñanza de lenguas

Existen diversos trabajos realizados en el campo de la enseñanza de lenguas que han usado a la música como protagonista. Muchos autores coinciden en la importancia de la música por estar presente en todas las etapas de la vida de una persona. Castro (2010: 5), señala que la música, actualmente, posee un valor muy destacable en la vida y que por esto es relevante ver las canciones como «un recurso textual de gran valor lingüístico y sociocultural, es necesario observar las canciones como un material didáctico explotable en el aula de idiomas».

Uno de los autores más representativos en referencia al uso de la música en la enseñanza de lenguas es Murphey. En su obra *Music & Song* ofrece una serie de actividades relacionadas con la enseñanza del inglés. Expone, de manera variada, cómo es que se pueden utilizar las canciones en distintos tipos de actividades en clase. Adicionalmente, hace interesantes reflexiones sobre el uso de la música dentro del aula.

Murphey ofrece diferentes puntos a favor del uso de la música en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, también menciona algunas de las dificultades que encuentran los profesores a la hora de usar la música:

Para Murphey (1992: 8-9) estos son algunos de los inconvenientes:

- Los profesores/estudiantes no toman la música en serio.
- Esto molesta a las clases vecinas.
- Algunos estudiantes se descontrolan.
- Los estudiantes no están de acuerdo con las canciones y tienen gustos musicales diferentes.
- Las canciones tienen un vocabulario pobre, muchas jergas y la gramática es incorrecta.

- Los estudiantes solo quieren escuchar, no quieren trabajar.
- Muchas canciones son ininteligibles.
- Algunas canciones expresan violencia y sexismo.
- Las canciones pasan de moda rápidamente.

Son ciertos los inconvenientes que refiere Murphey; sin embargo, tal como menciona Castro (2010: 6), el profesor de idiomas tiene el rol más importante para que este tipo de recursos se pueda explotar al máximo. En ese contexto, estamos de acuerdo con Santos (1995: 367), quien afirma que las canciones se acercan más a la conversación por su simplicidad, informalidad y repetición. Por ello, coinciden con el tipo de textos de apoyo que los profesores de idiomas buscamos para nuestras actividades. Entonces, la música es un material real y que a la vez se encuentra muy cercano y al alcance del estudiante.

1.2.2. El uso de la música en el P. C. I. C.

Dentro del P. C. I. C. se encuentra contemplado el uso de la música en los diferentes niveles que presenta. A continuación, mostramos en qué secciones específicamente se considera el uso de este recurso. En la parte *Referentes culturales* existe un apartado llamado 3.2. Música. En este apartado existen tres fases: fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación. En cada una de estas partes se toman como referencia tres tipos de música: Música clásica, música tradicional y música popular. Dentro de cada una de estas fases se ofrece una explicación de modo gradual que va de lo general a lo particular. Asimismo, se menciona también en 3.3. Cine y artes escénicas. En esta parte, en cada una de las fases se ofrece el apartado *Danza*, donde se nombran diferentes ritmos típicos de España y de Latinoamérica.

Dentro de las Nociones específicas en el punto 18. Las Actividades artísticas se presenta la música en dos puntos: 18.1. Disciplinas y cualidades artísticas y 18.2. *Música y danza*, en ambos casos para los niveles A1 y A2. También, dentro del punto 8. *Ocio* existen dos subapartados, 8.1. Tiempo libre y entretenimiento y 8.2. Espectáculos y exposiciones, correspondientes también a los niveles A1 y A2.

Dentro de Saberes y comportamientos socioculturales se puede observar el punto 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones. Dentro de este apartado se encuentran las tres fases antes mencionadas. En ellas, la música está dentro de: 1.7.1. Hábitos y aficiones, 1.7.2. Espectáculos y 1.7.3. Actividades al aire libre.

Es interesante ver cómo en cada una de las fases el alumno va construyendo el aprendizaje, ya que, como se ha mencionado anteriormente, la información es gradual. El discente va teniendo una mayor visión de la música en sus distintos campos y ritmos. Consideramos que es destacable, puesto que se considera la información de España y Latinoamérica. Por lo expuesto, es tarea de los profesores incluir a la música en sus clases.

1.2.3. Estudios sobre el uso de la música en la enseñanza de ELE

El uso de la música en la enseñanza de ELE no es nuevo. Santos (1995: 367) afirma:

La tremenda carga emocional que encierran las canciones, [...], permiten que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas, entenderemos que tenemos entre manos uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas.

Siguiendo esa misma línea, Santos afirma que lo mismo que se hace con un texto, se puede hacer con una canción. Esto definitivamente diversifica mucho las posibilidades para el profesor. En ese interesante artículo, Santos recoge información de manuales editados en España que usan canciones para la clase de ELE. Además, ofrece ejemplos de actividades con diferentes objetivos.

Tabla 1. Canciones explotadas en los libros de texto ELE.

| CANCIÓN | INTÉRPRETE | LIBRO | EDITORIAL | AÑO |
|-----------------------|----------------------|-------------------|-----------|------|
| Dime | Lole y Manuel | Español Extran. 1 | SM | 1992 |
| Pedro Navaja | Rubén Blades | Español Extran. 2 | SM | 1993 |
| Gracias a la vida | Violeta Parra | Ven 3 | Edelsa | 1994 |
| Querida Milagros | El último de la fila | Rápido | Difusión | 1994 |
| Guantanamera | (José Martí) | Ven 1 | Edelsa | 1990 |
| Te doy una canción... | Silvio Rodríguez | Ven 1 | Edelsa | 1990 |
| José se llamaba... | Rosa León | Intercambio 1 | Difusión | 1989 |
| Menú | L. Eduardo Aute | Intercambio 1 | Difusión | 1989 |
| Comunicando | Lolita Garrido | Intercambio 1 | Difusión | 1989 |

| | | | | |
|-----------------------|--------------|---------------|----------|------|
| Las Murallas | Alchakis | Intercambio 1 | Difusión | 1989 |
| Nuestro cuarto | Cecilia | Intercambio 1 | Difusión | 1989 |
| ¿Dónde se habrá... | Javier Krahe | Intercambio 2 | Difusión | 1990 |
| Tocar madera | Manolo Tena | Abanico | Difusión | 1995 |

(Santos, 1995: 370)

Es importante mencionar también el TFM *Música y canciones en la clase de ELE* (2003) realizado por Mercedes Castro Yagüe. La autora ofrece una revisión bibliográfica sobre el uso de la música dentro de clase donde enumera razones propuestas por diversos autores como Murphey. Esa revisión, básicamente, toma en cuenta la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la autora la aplica al ELE y realiza una reflexión:

Las canciones son un material auténtico concebido para nativos, pero esto no hace más que motivar al alumno que lo asume como un reto y se siente enormemente gratificado cuando comprueba que es capaz de desarrollar en otra lengua una capacidad tan usual y común en su lengua materna. Las canciones además suscitan en el oyente cierta predisposición psicológica, sensorial y cultural lo que crea una atmósfera de cordialidad y cooperación muy importante para el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera (Castro, 2003: 10).

De la misma forma, cabe mencionar la memoria de máster de Elena Blanco Fuente *La canción en los manuales de E/LE Una propuesta didáctica* (2005). En primer lugar, la autora analiza el uso de las canciones y valora positivamente el uso de estas y les da un lugar privilegiado dentro de la clase. Blanco (2005: 13) refiere que es más motivador para el alumno trabajar con ese tipo de textos, ya que por medio de las canciones se evocan diferentes sentimientos. A partir de una canción, la autora ofrece varias actividades que se pueden aplicar y aprovechar dentro del aula. En segundo lugar, también afirma la importancia que tiene la música dentro de la enseñanza de una lengua. Para Blanco (2005: 26), «la música siempre despierta una motivación positiva entre los estudiantes, hay que tener en cuenta que en la sugestopedia se utiliza precisamente la música para relajar a los estudiantes, y también para estructurar y dar ritmo a la presentación del material lingüístico». Si bien es cierto que la música por sí sola parece no ser tan productiva, sí logra captar la atención del estudiante. La autora cita a Santos (1997: 131), quien menciona que existen multitud de materiales, desde películas musicales o ambientadas en torno al mundo de la música y con sus correspondientes bandas sonoras, hasta grabaciones de segmentos publicitarios con soporte musical. Igualmente, la autora realiza

un importante análisis del uso de las canciones en los manuales de ELE. Es importante mencionar que analiza diferentes manuales y de diferentes niveles.

Por otro lado, en la misma línea de investigación, tenemos a Lydia Alles García con su TFM *Las canciones en el aula de E/LE: una propuesta didáctica con música alternativa* (2014). En esta investigación, la autora explica el potencial didáctico de las canciones y defiende y legitima su uso dentro de la clase. Por ello, Alles (2014: 9) afirma que «no debe interpretarse el uso de las canciones como algo poco serio o inútil, sino que es una forma entretenida de aprender español que permite al alumno desarrollar todas las destrezas comunicativas y culturales por medio de actividades más motivadoras». La autora propone el uso de canciones de tipo alternativo o *indie*, ya que considera que es un ritmo actual y es de gusto de las personas jóvenes. Además, es valioso, pues aplica un cuestionario para profesores y estudiantes. Es destacable, puesto que se toma en consideración la opinión de ambos para la elaboración de las actividades que más adelante propone.

2. MARCO TEÓRICO

«Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta».

Cassany, Luna, & Sanz (1994: 409)

2.1. Situación sociolingüística de las lenguas en el Perú

De acuerdo con el artículo 48 de la Constitución Política del Perú: «son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley». Actualmente, el Perú cuenta con 48 lenguas vigentes y 2 en recuperación (Ministerio de Educación, 2018: 18). De acuerdo con la Ley N.º 29735, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, se definen así todas aquellas que son anteriores a la difusión del idioma castellano o español y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional. Cualquier mención a lengua originaria se entenderá también como lengua indígena.

Una cualidad fundamental de las lenguas originarias es que cada una de ellas representa una cantidad de visiones, conocimientos, historias, así como una forma particular de interpretar la vida e interactuar con el entorno. Por medio del uso de sus lenguas, los pueblos mantienen y transmiten sus afectos, tradiciones, cosmovisiones, valores y conocimientos a las siguientes generaciones y al mundo. Es por eso por lo que las lenguas son parte esencial de la identidad cultural y social de los pueblos originarios del Perú y, en consecuencia, forman parte de la riqueza cultural, social y lingüística que lo caracteriza y lo diferencia de otros pueblos. En ese sentido, la extinción de cualquier lengua representa una pérdida irreparable para toda la humanidad (Ministerio de Educación, 2018: 5).

No obstante, a pesar de la gran diversidad cultural que posee el Perú, todavía existe una gran brecha entre el español y las lenguas indígenas. Es necesario que el gobierno invierta en educación y en programas sociales de inclusión.

[...] la diversidad cultural y lingüística del Perú no siempre ha sido abordada con una actitud positiva. Al contrario, históricamente ha sido negada e invisibilizada, lo que ha generado mecanismos de exclusión y discriminación que han contribuido a la profundización de brechas económicas, sociales y culturales en perjuicio de los pueblos indígenas u originarios. Incluso hasta hoy existen ciudadanos y autoridades que creen que la diversidad lingüística es un obstáculo para el desarrollo, una dificultad que el Estado supuestamente debería superar a través de la homogeneización lingüística de la población, es decir, mediante la castellanización a los hablantes de lenguas originarias (Ministerio de Educación, 2018: 5).

En ese sentido, Escobar (1988: 6), sostiene que «Debido a factores socio-económico-históricos no llama la atención en el Perú el bilingüismo social entre una lengua indígena y el castellano. Ni tampoco la dirección predominante que tiene el bilingüismo en nuestro país, es decir, hacia la lengua de prestigio: el castellano». El Estado, por medio de programas de inclusión, está tratando de revertir esta situación. Por ejemplo, en algunas provincias y se brinda atención en lenguas indígenas en algunos establecimientos públicos.

2.2. El español hablado en el Perú

2.2.1. Marco histórico-social

De acuerdo con Moreno (2010: 52) el Perú se encuentra dentro del español andino junto a gran parte de Colombia, Ecuador y Bolivia. Para el español hablado en el Perú es necesario conocer algunos datos demográficos importantes. La capital se fundó en la costa y allí se produjo la mayor concentración de población hispanohablante, mientras que los grupos indígenas se fueron estableciendo en la zona andina y en la zona amazónica. «La división geográfica entre costa y sierra va aparejada con una frontera lingüístico-cultural que se acrecienta a lo largo de los siglos dentro del espacio político peruano» (Caravedo, 1996: 154). De acuerdo con la misma autora, se puede hablar de «una sociedad con bilingüismo unilateral, correspondiente solo a los que no tienen al español como lengua materna, unilateralidad que se continúa durante toda la época republicana hasta la actualidad». En el Perú existen tres regiones naturales: costa, sierra y selva, pero las dos zonas preponderantes son las dos primeras, pues la variedad costeña cuenta con una mayor concentración hispánica y la andina cuenta principalmente con las zonas con mayoría indígena. En el caso de la variedad amazónica, fue de tardía colonización y su

tipología se relaciona con una gran variedad de lenguas habladas en ese territorio (Caravedo, 1996: 154).

Las ciudades del Perú han crecido de una forma desigual y esto ha generado que se produzcan olas migratorias del campo a la ciudad. Una de las más numerosas fue durante la época del terrorismo. En el Perú hubo dos grupos terroristas: Sendero Luminoso, que pretendía establecer un Estado socialista maoísta en el Perú junto a su líder Abimael Guzmán, quien hoy purga una condena de cadena perpetua. Ese grupo terrorista tuvo vigencia desde 1980 hasta, aproximadamente, 1994. Su ideología se basaba en diversas tendencias del pensamiento marxista, leninista y maoísta. Sendero luminoso se caracterizaba por cometer asesinatos, torturas y otros actos violentos. Por otro lado, el MRTA (Movimiento Revolucionario Túpac Amaru) permaneció en vigencia desde 1980 hasta 1997, aproximadamente. Tuvo menos víctimas que Sendero Luminoso, pero fue muy peligroso. Su especialidad eran los secuestros y en diciembre de 1996 tomaron por 126 días la residencia del embajador de Japón en el Perú. La Comisión de la Verdad y la Reconciliación concluyó que durante el conflicto armado murieron 69.280 personas, víctimas de los grupos terroristas y agentes del Estado. Caravedo (1996: 155) sostiene que esos conflictos internos generaron que la población andina y amazónica se desplazara hacia las zonas urbanas costeñas, pero especialmente a la capital peruana.

Con relación a la clasificación del español hablado en el Perú, existen diversas divisiones. Sin embargo, en este capítulo se hará una breve caracterización de los dialectos del español peruano de acuerdo con la propuesta de Caravedo (1992: 21), quien sostiene que las tres regiones mencionadas anteriormente definen los tres tipos de español: el andino, el costeño y el amazónico. Estos poseen características relacionadas con las circunstancias sociohistóricas del desarrollo del español en cada una de esas regiones.

Mapa de las lenguas habladas en el Perú

MAPA LINGÜÍSTICO DEL PERÚ PARA LA EIB



PERÚ

Ministerio de Educación

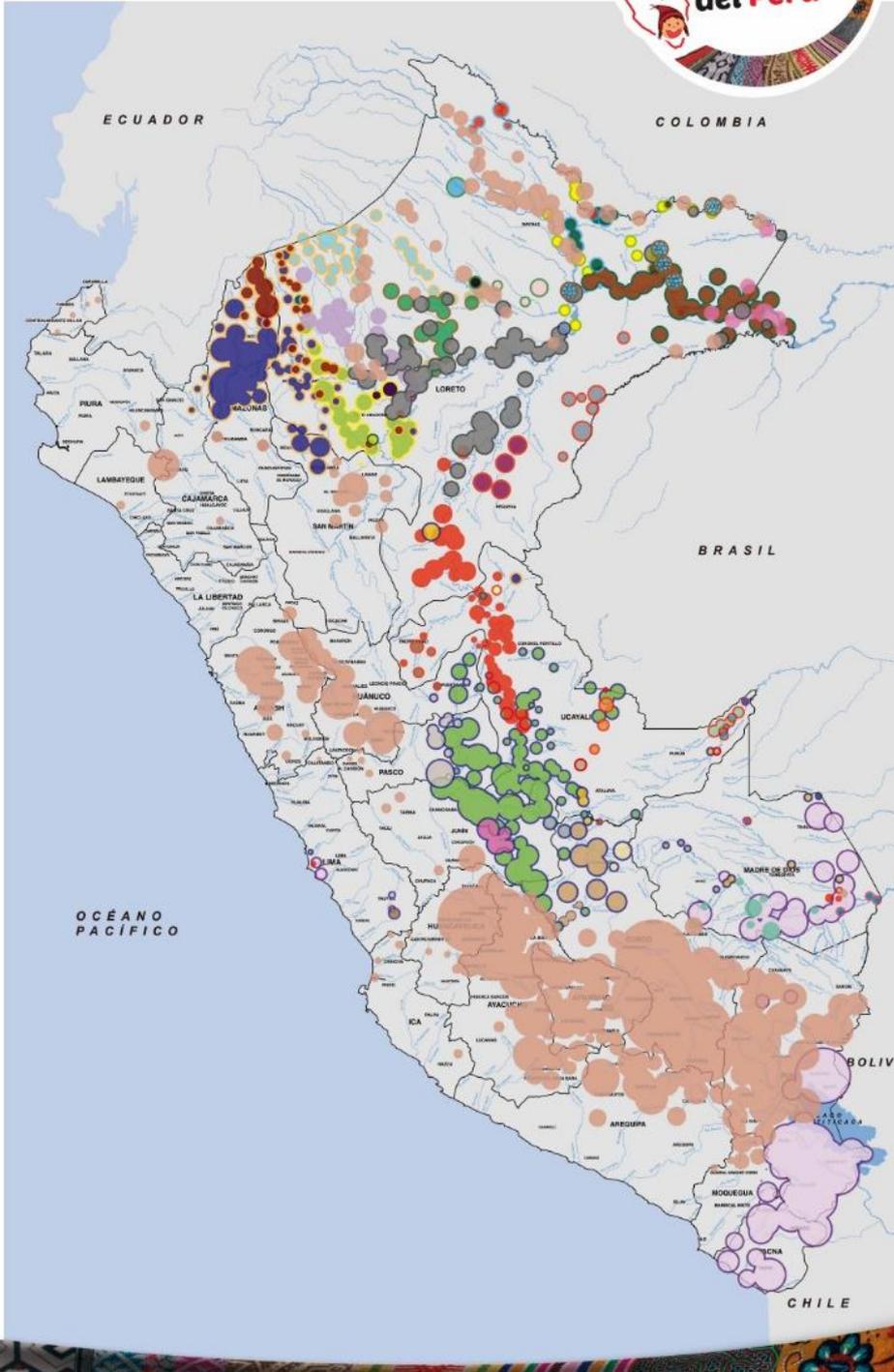
Viceministerio de Gestión Pedagógica

Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural



FAMILIAS LINGÜÍSTICAS Y LENGUAS ORIGINARIAS DEL PERÚ

- Familia Arawak (1)
 - madsja
- Familia Arawak (10)
 - asháninka
 - ashánitlo
 - chomicuro
 - kashari
 - matsigenka
 - nanti
 - nomatsigenka
 - resigaro
 - yanetsu
 - yhe
- Familia Aru (3)
 - alimara
 - cauqui
 - jagaru
- Familia Bora (1)
 - bora
- Familia Catuacana (2)
 - shawi
 - shiwli
- Familia Harakbut (1)
 - harakbut
- Familia Huiloto (2)
 - munul-mulinani
 - ocsini
- Familia Jilano (3)
 - schuar
 - swajon
 - wampis
- Familia Kandubi (1)
 - kandubi-chapra
- Familia Muriha (1)
 - muniha
- Familia Pano (10)
 - emshueha
 - capanahua
 - cashinshua
 - isconshua
 - kakatalbo
 - matesha
 - sharanahua
 - shipi-bo-konibo
 - yaminahua
 - yora (nahua)
- Familia Peba-Yagua (1)
 - yagua
- Familia Quechua (11)
 - quechua
- Familia Uruina (1)
 - uruina
- Familia Tacana (1)
 - ese eja
- Familia Tikuna (1)
 - tikuna (touna)
- Familia Tucano (2)
 - majiki (majuna)
 - secoya
- Familia Tupi-Guaraní (2)
 - kukama kukaminia
 - omagua
- Familia Záparo (3)
 - arabela
 - ittu
 - taushiro



^{1 1} Imagen tomada de Minedu. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe> Consulta: 12 de mayo de 2019

2.2.2. Español andino

De acuerdo con Cerrón (2003: 26) este dialecto ha sido influenciado, en mayor medida, por el quechua; y, en menor medida, por el aimara. Este tipo de español no es de uso exclusivo en el territorio peruano, ya que, tal como señala Calvo (1998: 194), «presenta características similares tanto en Perú como en Argentina, Bolivia, Ecuador y sur de Colombia por donde se extiende». Asimismo, Caravedo (1992: 729) afirma que esta variedad debe ser tratada de dentro del fenómeno del bilingüismo debido a sus condiciones de desarrollo. A continuación, presentamos los rasgos más sobresalientes de este dialecto.

2.2.2.1. Rasgos fonéticos y fonológicos

Los rasgos citados son influenciados, sin duda, por las lenguas indígenas preponderantes en la zona andina: el quechua y el aimara (Calvo, 1998: 194-195).

- Existe inestabilidad vocálica que elide las fronteras distintivas entre /e/ e /i/, por un lado, y /o/ y /u/, por otro. Por ejemplo: *octubre* [ok. 'to. bre], *media* ['mi. dia] (Caravedo, 1992: 730).
- Seseo: Los hablantes andinos son seseantes. Registran una /s/ apical y tensa que no se debilita ni se elide, como sí sucede con otros dialectos (Caravedo, 1996: 156).
- Las vibrantes se asibilan cuando se encuentran a final de sílaba. Por ejemplo, *corta* ['koř. ta] (Calvo, 1998: 194). Sin embargo, Caravedo (1996: 159) menciona que también se asibilan en los otros contextos de la vibrante múltiple.
- Se diferencian /j/ y /ʎ/, aunque existe cierta indiferencia y arbitrariedad en el uso: un hablante puede producir *belleza* como [be.'je. sa], pero *llamarada* como [ʎa. ma. 'ra. da] (Calvo, 1998: 194).
- «La fricativa posterior /x/ recibe una fricación audible y es destacadamente palatal ante las vocales anteriores» (Lipski, 1996: 342).

2.2.2.2. Rasgos morfosintácticos

En estos rasgos también se aprecia una influencia de las lenguas amerindias (Calvo, 1998: 195).

- Construcción de genitivo antepuesto al núcleo: *De la señora su hijita* e, incluso, en 1.ª o 2.ª persona: *De mí, mi chacra* (Calvo, 1998: 195).
- Supresión del artículo en contextos donde normalmente se usa en español. Por ejemplo: *Corrida de toros es con vaca pues* (Caravedo, 1992: 730).
- Supresión esporádica de la preposición: *Si no me quieres, me voy Ø matar*. De la misma forma, cuando aparece, la preposición funciona de otra forma. *En ahí lo cogieron a mi esposo* (Calvo, 1998: 195).
- Esta variedad presenta posesivos redundantes. Por ejemplo, *Su casa de mi mamá* (Caravedo, 1996: 163).
- Formaciones causativas muy frecuentes con el verbo *hacer*: *Porque mi hermana estaba ya aquí, y ella me hizo traer / Me hacía emborrachar de pequeño* Calvo (1998: 196).

2.2.2.3. Rasgos léxicos

El préstamo léxico ha sido abundante en el Perú. Especialmente se ha recibido mucha influencia de la rama andina. La lengua que más ha influenciado ha sido el quechua, seguida del aimara (Palacios, 2001: 84). En el Perú muchas de esas palabras se han generalizado casi en todo el territorio.

Podemos mencionar algunas voces de origen quechua que se emplean en muchas zonas de Hispanoamérica y en especial en el Perú, que hacen referencia al medio natural: *cancha* (terreno llano y, espacio destinado a depósito de ciertos objetos o a determinados juegos y deportes), *chacra* (huerta, campo de riego, labrado y sembrado), *cocha* (charco, laguna o pantano), *pampa* (llanura extensa sin vegetación arbórea), [...] *puna* (tierra alta de la cordillera andina), [...]. Entre los nombres de animales hay algunos muy conocidos en el ámbito hispánico como *cóndor*, *llama*, *puma*, *vicuña*; otros de difusión más restringida son *guanaco* (mamífero un poco mayor que la llama), [...], etc. La flora autóctona proporciona un rico inventario de indigenismos quechuas al español de la zona más influida por esta lengua, algunos de los cuales se han hecho generales: *papa* (patata), *chuño* (papa congelada y seca), *choclo* (mazorca de maíz), *olluco* (planta de parajes fríos, cuya raíz tiene tubérculos feculentos y comestibles), [...], *quinua* (planta de espiga feculenta muy alimenticia), *zapallo* (nombre genérico de muchas especies cucurbitáceas); árboles frutales y sus frutos como *lúcuma* (árbol de fruto comestible) y

palta (aguacate). Entre los nombres del ámbito medicinal destacan: *coca* (cuyas hojas se consumen medicinalmente), [...], etc. Al área conceptual de la vivienda y de ciertos utensilios corresponden *chingana* (tienda donde se venden licores y se baila), *tambo* (posada, hotel), [...], *guaraca* (hondas para tirar piedras), *porongo* (vasija). La alimentación está representada, por ejemplo, mediante los términos *charqui* (carne cruda, deshidratada al sol), *locro* (guiso a base de papas), *mote* (maíz desgranado y cocido). Entre los vocablos que se refieren a la vestimenta tenemos *chullo* (gorro con orejeras) [...] (Merma, 2007: 94-95).

2.2.2.4. Rasgos semánticos

Este dialecto presenta rasgos semánticos de interés vinculados también al comportamiento de las lenguas indígenas (Calvo, 1998: 199).

- Significado divergente de algunos adverbios que obran a manera de partículas: *siempre, también, todavía, ya*, etc. (Calvo, 1998: 199). En el caso de *también, todavía* y *ya*, tienen otros valores. Por ejemplo: *Luis estudia también, trabaja también*. En este caso *también* es un coordinador (Cerrón, 2003: 247). De igual forma, *también* contiene un rasgo semántico de indefinitud como: *¿Qué también traerá?* (Calvo, 1998: 199). *Yo todavía comeré*, por *Comeré yo primeramente*. En este caso *todavía* tiene un valor de prioridad (Cerrón, 2003: 248).
- *Ya* indica sustitución: *A Cusco ya me iré* por «Me iré a Cusco» (y no a otro lugar), (Calvo, 1998: 199).
- *Y* en el sentido no aditivo de suma, sino de alternancia. Por ejemplo: *En Cusco y trabajo y estudio todo el día* (Calvo, 1998: 199).

2.2.2.5. Rasgos pragmáticos

De acuerdo con Calvo (1998: 200) las lenguas indígenas poseen una gran riqueza y variedad en cuanto a la cortesía y esto se refleja claramente en el español andino. Así pues, se pueden mencionar algunos casos:

Así el limitativo *-lla* es fuente de cortesía por lo que la traducción española *nomás* (o *no más*), usada ya en el siglo XVI, se intensifica en las zonas altiplánicas: *¿Qué nomás has traído?* «Por favor, ¿qué has traído?». Del mismo modo, el sufijo q. *-yku* (*-yk, -yu, -ya*), un interiorativo, tiene funciones pragmáticas de atenuación en el mandato, las cuales se reflejan asiduamente en el castellano andino: *mikhuy* «come», pero *mikhu-yku-y* «come, por favor» o «por favorcito, come» (Calvo, 1998: 200).

2.2.3. Español costeño

Este dialecto es el que se desarrolló a lo largo de los centros poblados del litoral peruano (Caravedo, 1992: 722). De acuerdo con Calvo, este dialecto es el más parecido a la variedad peninsular. «Tan solo el *culli* o el *mochica* —ni siquiera la variante de quechua hablada donde hoy se ubica la Ciudad de los Reyes y que fue la primera en contar con una gramática y un vocabulario— pervivieron hasta bien entrado el siglo XX, sin dejar huellas de especial mención en el español de la zona» (Calvo, 2008: 207). En Lima se pueden escuchar rasgos de todas las variedades del Perú, ya que existe una gran cantidad de personas de todo el país que vive allí.

2.2.3.1. Rasgos fonéticos y fonológicos

Caravedo (2016: 156), afirma que existe debilitamiento que se expresa a través de la aspiración preconsonántica. Por ejemplo, *Cusco* ['Kuh. ko], *mosca* ['moh. ka], *pisco* ['pih. ko].

Existe la tendencia al alargamiento vocálico, tal vez promovida por la influencia de algunos dialectos del quechua y el aimara que tienen vocales largas y breves (Calvo, 2008: 207).

2.2.3.2. Rasgos morfosintácticos

La mayoría de estos rasgos los comparte con los otros dialectos. Algunos de ellos son:

— Se presentan usos diferenciales de tiempos y modos verbales. Se usa con frecuencia el pretérito perfecto *he ido* en vez del pretérito indefinido *fui* (Caravedo, 1992: 726).

— Anteposición sintagmática: *Cuatro hijos tengo* (Calvo, 2008: 208).

— El dequeísmo es intenso en clases populares y también se presenta en los otros dialectos. Sin embargo, las clases más cultivadas también lo presentan (Caravedo, 1992: 728).

— Preposición vacía: *Hay algún locutorio (∅) (=en) que sí venden / ¿Alguna anécdota (∅) (=de la) que te acuerdas?* (Calvo, 2008: 208).

2.2.3.3. Rasgos léxicos

«El léxico del castellano costeño es el estándar general del Perú [...]. Por ejemplo, *de repente* (por *quizás* o *inesperadamente*), *torta* (lo que en la Península es *tarta*) [...]» (Calvo, 2008: 209).

De acuerdo con Calvo (2008: 209), este dialecto está mucho menos expuesto a quechuismos o indigenismos que los otros dialectos, que sí tienen mucho más contacto con las lenguas indígenas.

2.2.3.4. Rasgos semánticos

De acuerdo con Calvo (2008: 208), se interpretan como contables algunos sustantivos continuos del español estándar: *La trilla es colocar el trigo uno sobre otro*. «En Lima no es extraño oír *un trigo* o *un arroz*, por un grano de trigo o arroz, o *un tabaco*, referido a un cigarrillo».

2.2.3.5. Rasgos pragmáticos

Los peruanos no abusan de las lisuras (palabras malsonantes). Se respeta mucho el turno de conversación, en lo que coincide con el quechua y el aimara (Calvo, 2008: 208).

2.2.4. Español amazónico

Es la variedad que se extiende por la amplia zona amazónica, la más extensa, pero la menos poblada, ya que representa solo el 10% de la población peruana (Caravedo, 1992: 733). De acuerdo con Ramírez (2003: 17), el dialecto amazónico se formó, aproximadamente, durante el siglo XVI en las primeras ciudades de la selva alta fundadas

por los españoles: Moyobamba, Rioja, Lamas, Tarapoto, entre otras. Este dialecto tiene más coincidencias con el dialecto andino que con el costeño. Del mismo modo, Napurí (2018: 192) afirma que «reúne distintas variedades lingüísticas, las cuales son el resultado de un amplio contacto entre el español con lenguas amazónicas de familias y tipologías diferentes».

2.2.4.1. Rasgos fonéticos y fonológicos

Algunos de ellos son:

— Uno de los rasgos más distintivos de este dialecto es la velarización de la labiodental /f/ a /x/ (/ɸ/ en el área andina y costeña: *aljombra*, *junción*) y, de manera inversa, la labialización de la velar /x/ que pasa a /f/ *fusticia*. Asimismo, con frecuencia se transforman la /s/ y /č/ a /š/, alveolar fricativa asibilada, *chuspi* > *chushpi* «mosquito», *achipa* > *ashipa* «tubérculo de color rojo» (Calvo, 1998: 204).

— La /s/ a final de sílaba se debilita y se suele elidir, en ocasiones sin pasar por el proceso de aspiración (Lipski, 1996: 344).

2.2.4.2. Rasgos morfosintácticos

Algunos de ellos son:

— Formación de verbos con el frecuentativo *-ear*, a imitación del irradiativo del quechua *-yachay*: *leñear* «hacer leña», *pandillear* «bailar la pandilla» (Calvo, 1998: 205).

— La recurrencia de la doble posesión Posesivo-Nombre y Posesivo-Nombre-de-Nombre (Pronombre) obedece a estructuras transferidas de las lenguas las originarias al castellano. Ejemplo: *Lavamos su canoa de él* (Falcón, 2014: 108-109).

— Discordancia adjetivo/sustantivo: *Pesado es su carga/ Mis ropa* (evita la redundancia del plural tal como sucede en el quechua) (Calvo, 1998: 205).

2.2.4.3. Rasgos léxicos

Ramírez (2003: 45) asegura que en este dialecto existen muchos quechuismos. Por ejemplo, *sacha-* es muy productivo en este dialecto. Es de origen quechua y significa «monte silvestre». Sin embargo, «del significado de «silvestre», el prefijo *sacha* ha pasado a «mediocre, empírico o falso» sobre todo cuando se le antepone a nombres de oficios, cargos, profesiones o títulos como en: *sachaabogado*, *sachacarpintero*, *sachacura*, entre otros» (Ramírez, 2003: 45).

— Es frecuente que los hablantes amazónicos alteren profundamente algunas palabras tomadas del español: *carpisho* «carpintero», *plastachar* «aplastar» (Calvo, 1998: 206).

— Existen muchos préstamos que se deben a la fuerte influencia del quechua. Algunas de las palabras son *cuchipelarse* «desaprobar un examen», *anda llulla* «rechazar a alguien», por mentiroso (Ramírez, 2003: 54). Entre otros términos del quechua figuran *allco* «perro», *chiri* «frío», *mishqui* «agradable, sabroso», etc. (Ramírez, 2003: 58-59).

2.2.4.4. Rasgos semánticos

Algunos de ellos son:

— Reduplicación morfológica para acrecentar el significado (formación del superlativo): *cachi* «sal», pero *cachi cachi* «muy salado» (Calvo, 1998: 205).

— Animidad de las entidades por influencia cultural de la zona, lo cual se proyecta en el uso del género: *demonio/ demonia* (Calvo, 1998: 205).

2.2.4.5. Rasgos pragmáticos

Este dialecto presenta un número considerable con la estructura silábica y usos similares a los del quechua: *achachao* «qué sorpresa! », *ayayao* «¡qué dolor!», *alalao* «¡qué pena!» (Calvo, 1998: 205).

2.3. Manifestaciones culturales en la enseñanza de ELE

2.3.1. Música

La música representa un lenguaje de sonidos, ritmos, sentimientos y emociones, que se integra fácilmente con otras áreas. Por lo tanto, es un recurso que tiene mucho potencial para la adquisición de conocimientos. Gil-Toresano (2001: 242) afirma que «Trabajar con canciones es una actividad lúdica y creativa que puede propiciar el descubrimiento y aprendizaje de la lengua y la cultura y constituir la base para una comunicación auténtica».

2.3.2. Literatura

De acuerdo con Mendoza (2008: 3), los textos literarios fueron la parte medular del método centrado en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales. «Fue una metodología poco motivadora y que no atendía ni a los intereses de los aprendices ni a criterios de funcionalidad del aprendizaje y que aún se recuerda incluso como poco relevante» Mendoza (2008: 3). Sin embargo, el texto literario brinda un recurso didáctico de gran potencial en el aula de ELE con el que puede potenciar las siguientes competencias: lingüística, pragmática, discursiva y cultural.

Para el profesor de lenguas extranjeras es un desafío trabajar con textos literarios, pues debe crear actividades que presenten texto y contexto como realidades inseparables y que ayuden al estudiante a emplear el conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual, y la lectura como fuente de información cultural (Sanz, 2006: 9).

Mendoza (2008: 5) considera que existen tres razones para justificar el uso de la literatura en el aula de ELE:

- a. En primer lugar, la combinación y contraste del uso literario y del uso estándar de la lengua que se da en muchos textos, de modo que se unen los diferentes usos;
- b. el *continuum* de usos, códigos y expresividad que funciona como *input* para la formación; y

- c. la lectura como una actividad base para el aprendizaje; mediante la lectura se franquea el acceso al discurso literario y, especialmente, se favorece la observación de la continuidad de usos lingüísticos que en él aparecen.

2.3.3. Danza

Cuando hablamos de danza, tenemos que considerar que es una de las formas de arte y expresión más antigua de la humanidad, diversificada y ramificada en numerosas variantes (Fabellini, 2012: 9).

Uno de los elementos más característicos de la cultura hispana es su pasión por el baile. La atracción por el baile y la versatilidad de sus diferentes ritmos, instrumentos y pasos hacen que sea uno de los caminos que atrae a estudiantes de español. Castañer (2000: 34-45) hace una clasificación de tipos de danza. A continuación se presenta un resumen de esta clasificación:

1. Danza folclórica. Se configura a partir del patrimonio cultural de una sociedad o grupo social. Es un patrimonio que se ha elaborado a través del tiempo.
2. Danzas étnicas. Poseen un bagaje, un patrimonio de muchos años de existencia. Son la expresión propia de zonas geográficas naturales del planeta con rasgos genéticos que diferencian los seres humanos.
3. Danzas africanas. Han sido transmitidas a través de muchas generaciones. Sus principales características son la improvisación, imitación de animales o elementos del entorno natural, los movimientos van del centro del cuerpo hacia afuera.
4. Danza-jazz y sus raíces étnicas. Surge como adaptación de los estilos étnicos, sigue la improvisación pero con una composición predeterminada.
5. Danza moderna. Deriva de la danza-jazz. Esta pretende aportar un mayor trabajo técnico, corporal y coreográfico. Pretende liberarse de todos los cánones establecidos y dejar al cuerpo que se exprese libremente.
6. Danza clásica, académica o «ballet» .Los orígenes del ballet propiamente dicho se remontan al siglo XV, en la Italia renacentista: los tratados de danza de los maestros en este arte dejaron sentados los principios básicos de la composición coreográfica. Sin embargo, el establecimiento cumbre se realizó en Francia.

7. Danza contemporánea. Es la expresión misma de la danza, ya que se producen expresión e interpretación de sensaciones, sentimientos y emociones que se pueden dar en cualquier encuadre argumental o contextual.

2.4. El papel de la música y del componente cultural en la enseñanza (como vehículo de aprendizaje) de ELE

Es evidente que la música forma parte de la vida de cada ser humano. Es difícil imaginar a alguien que no escuche música de alguna forma. Igualmente, es parte de la historia y costumbre de cada localidad. «Las canciones forman parte de la cultura de todos los pueblos desde tiempo inmemorial. Los seres humanos disfrutaban con la música y cantaban en diversas circunstancias a lo largo de su vida» (Rodríguez, 2005: 806).

Por otra parte, la cultura es una cuestión que debe ser abordada en relación con la lengua, ya que para diversos autores no se pueden disociar, pues cada lengua es permeada por elementos culturales que son característicos de cada individuo que la usa. Para Sapir (1921: 235) la cultura es «un conjunto de costumbres y creencias que constituye una herencia social y que determina la contextura de nuestra vida». Así, de acuerdo con el mismo autor, la cultura no puede ser simplemente examinada, enseñada o aprendida, una vez que las manifestaciones culturales, como las costumbres de un grupo, pueden ser pistas para discusiones más profundas. Con referencia a lo anterior, el MCER afirma:

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (MCER, 2002: 100).

Tanto la música como la cultura son elementos inherentes a cada pueblo y en ese aspecto radica sustancialmente su importancia, pues no son ajenos a las personas. «Ensinar e aprender uma língua estrangeira pressupõe lidar diretamente com elementos culturais importantes. A música figura como componente relevante nessa teia de relações e não pode ser esquecida ou menosprezada na prática da sala de aula» (Graciano, 2007: 49).

De acuerdo con Lima (2004: 182), las canciones como elementos culturales sirven

como medio de valores estéticos, lingüísticos, religiosos, ideológicos, morales, etc. Además, en ellas se concretizan significados que son comprendidos a partir de los aspectos culturales. Aparte de que son un material auténtico, ejemplifican la época y el lugar donde fueron creadas. «El mensaje de la música, asumido como manifestación cultural, facilita la comprensión del vocabulario, al mismo tiempo que estimula a los alumnos a identificar los aspectos culturales (semejanzas y diferencias)» (Lima, 2004: 189).

El español es una lengua hablada por diferentes tipos de pueblos y culturas. Por lo tanto, posee gran variedad lingüística y diversidad cultural. Dentro de ese ámbito, el uso de las canciones autóctonas de cada pueblo es un recurso insuperable para el aprendizaje de cuestiones culturales relacionadas a temas lingüísticos (Lima, 2004: 189). Para este autor, los objetivos pedagógicos deben ser más amplios para que envuelvan aspectos que vayan más allá de los lingüísticos y las competencias tradicionales que demanda el currículo.

2.4.1. Las destrezas y las habilidades interculturales

Es muy importante conocer la lengua y todo su sistema. No obstante, es también relevante saber cuáles son las habilidades culturales. El MCER (2002: 102) considera las siguientes:

- La facultad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una multiplicidad de estrategias para establecer relación con personas de otras culturas.
- La posibilidad de cumplir el rol de intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Pensamos que es imprescindible tener en cuenta estas habilidades a la hora de planificar las clases, ya que integran de forma adecuada los aspectos interculturales y lingüísticos.

2.4.2. Potencial didáctico y cultural de la música en la enseñanza de lenguas

El potencial de la música en la enseñanza de lenguas es muy grande. Sin embargo, aquí se pretende no solo hablar de las ventajas lúdicas, sino ampliar la gama de posibilidades. La música contiene propiedades textuales y culturales que la convierten en un recurso didáctico completo para la enseñanza de una lengua extranjera.

Robisco (2013: 9) señala que la lista de autores que han trabajado sobre el uso de la música es extensa. La razón es el gran potencial y la gran variedad de tareas y actividades que se pueden realizar con las canciones, ya que tienen ritmos variados y versátiles y es posible explotarlas de diferentes maneras, por ejemplo, la estructura del texto, el léxico, el registro, los aspectos gramaticales, etc. Además, se puede trabajar en los aspectos semánticos, analizar los aspectos socioculturales, etc. Por otra parte, Gil-Toresano (2001: 40) afirma que por medio de las canciones y la música se puede explotar la comprensión auditiva. No solo eso, sino que también las canciones se retienen con facilidad y parecen actuar directamente sobre la memoria (a corto y largo plazo). Para ella, la música abarca temas amplios y afines a todas las personas.

Muchos oyentes encontramos en las canciones un mensaje directo y personal. [...] De esa manera, conectan con nuestro plano afectivo, tienen la capacidad de actuar sobre nuestras emociones. Esta carga afectiva y el carácter vivencial de las canciones las convierten en un material motivador y significativo para explotar en la clase de lengua (Gil-Toresano, 2001: 41).

La música está presente en cada momento de nuestras vidas. Se puede decir que existe una canción para cada momento que atravesamos. Es un elemento expresivo y comunicativo que se produce en todas las épocas y en todas las culturas. En este sentido, también Santos (1995: 367) asevera que la música posee un gran potencial y una carga emotiva, por lo que mucha gente se identifica con ella. Es por eso por lo que siempre será un recurso inagotable para la enseñanza de lenguas.

Murphey (1992: 10) es un autor que ha trabajado ampliamente con la música como recurso para la enseñanza de una lengua extranjera. Él presenta una lista diseñada que contiene los objetivos con los que se pueden usar las canciones en el aula de idiomas:

- Study grammar
- Practice selective listening comprehension
- Read songs, articles, books for linguistic purposes

- Compose songs, articles about songs, letters to singers, questionnaires
- Discuss a song
- Translate songs
- Write dialogues using the words of a song
- Use video clips in many ways
- Do role plays (as people in the song, or the artist/interviewer)
- Dictate a song
- Use a song for gap-fill, cloze, or for correction
- Use music for background to other activities
- Integrate songs into project work
- Energize or relax classes mentally
- Practice pronunciation, intonation, and stress
- Break the routine
- Do choral repetition
- Teach vocabulary
- Teach culture
- Learn about your students and from your students, letting them choose and explain their music
- Have fun.

Los elementos de esta lista han sido usados por diversos autores a la hora de diseñar actividades, ya que son aplicables a diferentes idiomas. En la misma línea se manifiesta Griffiee (1992: 4-5) con seis razones que justifican el uso de canciones en el aula:

- Classroom atmosphere
- Language input
- Cultural input
- Text
- Supplements
- Teaching and student interestings

2.5. El uso de la música como reivindicación cultural en el Perú

El Perú es un país que posee una gran riqueza y diversidad cultural, así como también musical. En todos los pueblos existen manifestaciones culturales diversas que incluyen la música como parte fundamental de su vida. La tradición musical del Perú data de varios siglos, pero de acuerdo con Romero (2016: 292), la música popular y tradicional ha sido investigada recién desde fines del siglo XX tanto en el Perú como en otros países de América Latina. La música ya estaba presente desde antes de que los incas se establecieran en el Cusco. Existen diversos restos arqueológicos que así lo demuestran. Esto se evidencia en lo dicho por (Romero, 2002a: 15):

Los restos de los instrumentos musicales y sus representaciones en ceramios, textiles y esculturas se constituyen en las principales fuentes arqueológicas para el estudio de la música prehispánica. La mayoría de las culturas surgidas antes de la llegada de los españoles han dejado evidencias de una amplia variedad de flautas, pitos, trompetas, tambores e idiófonos elaborados con materiales diversos (arcilla, madera, caña, hueso, metal, entre otros), que actualmente se conservan en muchos repositorios y museos del Perú y del extranjero.

Estas referencias aluden claramente a las culturas preincaicas. Cuando los españoles llegaron al Imperio incaico, encontraron diversas manifestaciones culturales, entre ellas, la música. Es por eso por lo que, en los documentos de la época se encuentran indicios de ello. Romero (2002a: 18) afirma que durante los siglos XVI y XVII, los cronistas españoles fueron los primeros en documentar diversas prácticas musicales del período inca. Guamán Poma de Ayala, por ejemplo, dedicó parte de su obra a explicar acerca de las actividades musicales (*Nueva crónica y buen gobierno*, 1613). De la misma forma, existen descripciones sobre los diferentes géneros musicales y las festividades que se realizaban en el antiguo Perú (Romero, 2016: 293).

Hacia la etapa colonial, gran parte de la población comenzó a asentarse en las grandes ciudades de la época. Eso hacía, inevitablemente, que se mezclaran culturalmente. Documentos de la época que hablan acerca de la riqueza musical que había en esa época.

En el período colonial también encontramos fuentes pioneras. El obispo Baltazar Martínez y Compañón incluyó veinte páginas de música en su obra de nueve volúmenes acerca de la vida y naturaleza de Trujillo, la ciudad en la que él desempeñó su cargo. Su trabajo, escrito en la segunda mitad del siglo XVIII, pretendía ser una etnografía general de la región, describiendo varios aspectos de la vida provincial de Trujillo, tales como las costumbres y comportamientos (vol. 1), la flora y la fauna (vol. III al VIII), y la

historia (vol. IX) (Romero, 2016: 294).

La música tradicional se define aquí como aquella ligada a contextos específicos de rituales y trabajos del campo, y que posee un significado mágico-religioso. Esta música tiene un ámbito de difusión local y usualmente se expresa en el idioma nativo. Tiene una estructura que la hace diferente a la música popular mestiza y a la proveniente de otros lugares, tanto popular como artística. La música tradicional en el Perú incluye la de los pueblos andinos de habla quechua y aimara, la de la costa y la de los pueblos amazónicos de diversas lenguas. La música tradicional se ha visto relegada a las comunidades más alejadas y al medio campesino. En el caso de la música tradicional indígena, Romero (1985: 233-235) menciona la ausencia de armonía en el sentido occidental, la preferencia por los sonidos agudos al extremo de las posibilidades vocales. Esta última característica se puede ejemplificar en lo dicho por Romero (1985: 235): «Las canciones de la *trilla* nocturna en el valle del Mantaro, por ejemplo, son cantadas por mujeres sin ningún acompañamiento instrumental».

Durante los años sesenta, Lima comenzó a mostrar un matiz más provinciano, ya que desde años anteriores se venía produciendo la migración del campo a la ciudad. Esto se hace evidente en el censo, el cual mostró que la población de la capital se había triplicado (Cárdenas, 2014: 13).

Durante esa época, se hacía evidente la discriminación a los migrantes en la capital. Como respuesta a eso aparecen autores que buscan reivindicar la identidad cultural del indio, que era quien más sufría estos ataques. Es por eso por lo que, en esa época, diferentes escritores y músicos buscaron la reivindicación. Uno de los principales fue José María Arguedas. «Él era, culturalmente, mestizo, y participaba por sensibilidad en ambos mundos, que reivindicaba, si bien, pues, poniendo su mayor interés en el mundo indio, más desvalorizado; así, su obra será una apuesta por el diálogo y la reivindicación de lo indígena que él conoció y vivió y por el mestizaje, planteando una nueva reflexión acerca del papel del mestizo en el Perú de aquellos días» (Úzquiza, 2005: 300).

La primera publicación de Arguedas fue una recopilación de textos de canciones andinas (*Canto Kechua, 1938*), precedido de una clásica introducción en donde mezclaba una narrativa literaria con información etnográfica relacionada principalmente con las relaciones entre señores, indios y mestizos en los Andes. La música, estaba al centro de este debate. En su recopilación Arguedas presentó 21 canciones en quechua con su traducción al español, y resaltó el valor de la poesía inserta en el canto quechua: “tenía dos razones poderosas para realizar ese proyecto: demostrar que el indio sabe expresar sus sentimientos en lenguaje poético y hacer ver que lo que el pueblo crea para su propia expresión, es arte esencial (Romero, 2016: 303).

A partir de esta publicación, aparecieron diferentes estudios relacionados con la música y con la cultura andina. Sin embargo, no solo se han hecho estudios culturales relacionados con la música andina, sino también con la criolla. Stein (1982: 44-45) realizó el estudio del repertorio criollo de principios de siglo XX, donde analizó los textos de varios vales criollos y por medio de ellos buscaba comprender los valores de la clase trabajadora de inicios del siglo. Al examinar los textos, Stein concluyó que a través de los vales manifestaban su resignación como respuesta a la crisis y a la desventura que les tocaba vivir en ese tiempo. Por medio de la música conseguían expresar lo que sentían.

Para poder hablar de reivindicación es necesario entender lo que significa, en este contexto, la identidad. Petrozzi (2010: 47) define la identidad como una construcción del sujeto, que pretende dos cosas. Por una parte, busca diferenciarse de otros, mientras que, por otra parte, busca afirmarse como parte de un grupo con el que comparte características. Sin embargo, estas construcciones no son invariables ni rigurosas, pues pueden cambiar. Asimismo, se pueden tener varias identidades superpuestas o sucesivas dependiendo del momento y del contexto. «Así, pues, también los músicos peruanos pueden presentar diversas identidades dependiendo de factores personales, sociales e históricos» (Petrozzi, 2010: 47).

2.5.1. Música andina

Para hablar de música andina es necesario mencionar el tema de la migración del campo a la ciudad. La migración andina modificó la música y añadió riqueza cultural. «[...] A partir de la década de los cincuenta la música andina comenzó a ganar territorio en la capital peruana [...] ancashinos, ayacuchanos, cusqueños, puneños, pero sobre todo huancaínos, lograron establecer enclaves musicales andinos en la otrora Ciudad de los Reyes» (Mendívil, 2015: 31).

Los textos de las canciones andinas siempre han llamado la atención de los literatos y folcloristas, pero también de los antropólogos. Estas poseen contenidos cuyo lado poético ha sido visto por los críticos literarios, pero su capacidad de imaginar una identidad andina ha sido de interés para varios estudios antropológicos (Romero, 2016: 302-303).

Poco a poco, estos ritmos fueron estableciéndose en la capital. Primero, fue en los distritos del norte y del sur, pues allí se encontraba la mayor concentración de inmigrantes andinos. Además, en esos distritos había el espacio suficiente para desarrollar este tipo de música. Romero afirma:

Los pueblos jóvenes y los espacios urbanos que los rodean también se convirtieron en el nuevo entorno para la producción de cultura. Conforme la población de estas barriadas crecía, también lo hacía la demanda por música andina, la principal expresión cultural que los migrantes trajeron a las ciudades. [...] Gracias a la nueva demografía, las reuniones de los domingos en los coliseos (estadios deportivos adaptados para los festivales musicales o, en otros casos, simplemente carpas de circo) se convirtieron en los lugares favoritos para escuchar música en vivo y recordar emociones regionales (Romero, 2007: 14-15).

Cuando los españoles llegaron en 1532, en el imperio había una diversidad musical muy grande. En cuatro siglos y medio de esa diversidad se ha mantenido en, por lo menos, seis grandes rubros. El primero y más popular de todos es el huaino, que es el ritmo más característico de la zona andina del Perú. Este posee, además, diferentes subvariedades que dependen de la zona geográfica. El segundo es el *puqllay*, que fue llamado por los españoles *carnaval*. El tercero es el conjunto de danzas y canciones de la producción (en la agricultura, crianza de animales, etc.). El cuarto corresponde a las canciones del ciclo vital (matrimonio, casa nueva, canción de muertos, etc.). El quinto es el conjunto de canciones religiosas para los *apus-wamanis* (dioses de las montañas) y para los santos de la Iglesia católica. Por último, el sexto es el yaraví (Montoya, 1996: 484).

2.5.2. Música costeña

León (2010: 197) considera que la música costeña se ha visto influida por dos procesos en el siglo XX. En primer lugar, la industrialización y el desarrollo económico produjo la migración del campo a la ciudad, primero en sus respectivas regiones y finalmente a la capital, Lima. Esto facilitó el contacto entre poblaciones de distintas partes del país, las cuales poseían tradiciones musicales con distintos grados de influencia de vertientes culturales europeas, africanas e indígenas. El segundo proceso fue el desarrollo de redes y medios de comunicación, en particular la importación de material audiovisual proveniente de diversas partes de las Américas y Europa a partir de la primera parte del siglo XX.

Cuando se habla de música costeña, se asocia rápidamente al vals. Este comenzó a desarrollarse a finales del siglo XIX y principios del XX. Los estudiosos no se ponen de acuerdo sobre los inicios. En este contexto, León (2010: 198), afirma: «el origen del vals se considera una adaptación local del vals vienés, introducido y en boga en Lima a finales del siglo XIX. Sin embargo, fuentes escritas y orales sugieren antecedentes más complejos».

Otro ritmo emblemático del norte del Perú es la marinera. Específicamente es típico de la región La Libertad, donde cuenta con gran prestigio. Son innumerables los concursos de marinera que se realizan durante el año. Es un baile que se caracteriza por su elegancia y galantería entre la pareja. «[...] el estilo norteño estaba basado en el coqueteo entre el hacendado y la muchacha provinciana, y se caracterizó por sus amplios movimientos (como símbolo de los espacios campestres y la exuberancia del pueblo norteño) y por un vestuario en el que el hombre usaba botas, poncho y sombrero de ala ancha asociados con el chalán o jinete de caballo de paso, mientras su pareja se presentaba descalza luciendo una versión estilizada del atuendo femenino característico de finales del siglo XIX» (León, 2010: 203). Otro ritmo norteño es el tondero, «[...] una danza norteña considerada como un pariente o tal vez precursor rural de la marinera norteña, en la cual los movimientos son representados como más bruscos y el atuendo evoca a una pareja de campesinos descalzos» (León, 2010: 204). Asimismo, también es característica la cumbia, que se encuentra diversificada y con estilos diferentes de acuerdo a las zonas geográficas.

2.5.3. Música amazónica

El Perú posee una selva formidable que enamora a cualquiera. Sin embargo, no es tan fácil acceder a ella. Por eso, varios autores coinciden en que los incas no lograron conquistar esa parte y también fue complicado para los españoles llegar hasta allí cuando llegaron al Perú. Metz (2015: 375) refiere: «En la mitad del siglo dieciséis la Corona española comisionó exploradores a este destino en una búsqueda desesperada de la famosa ciudad de El Dorado y del oro que presuntamente albergaba. En su lugar descubrieron un ambiente inhóspito y “salvaje”, poblado por comunidades indígenas dispares».

Recién en 1636 la Corona y la Iglesia enviaron misioneros jesuitas a Iquitos, que estaba ubicada estratégicamente en el punto donde se unen los ríos Nanay, Amazonas e Itaya. La ubicación favorable de esta ciudad permitió intercambios comerciales fluviales procedentes de Brasil y Colombia. Además, el intercambio cultural se produce y vincula a esta ciudad más de cerca con estos países que con sus compatriotas de los Andes peruanos o de las regiones costeras occidentales (Metz, 2015: 375). Es muy importante mencionar esta ciudad, puesto que es un referente en cuanto a ciudades de la selva peruana se refiere.

Romero (2002b: 24) sostiene que a finales de los sesenta, mientras en el Perú crecía el huaino, en Colombia la cumbia fue ganando mucha aceptación. Durante esa época y en años posteriores llegaron al Perú diferentes ritmos musicales como el *rock and roll*, el mambo, la rumba, la salsa y la cumbia. Todo esto originó que los músicos peruanos mezclaran e introdujeran dichos elementos a su propia música popular. Es así que se mezcla la cumbia y el huaino y nace la chicha. Esta utiliza los instrumentos de una banda de *rock* de la época (guitarras eléctricas, bajo y sintetizadores), con percusión variable del Caribe (clave, timbales, congas, güiro o raspador y bongó) añadida (Metz, 2015: 379).

Al principio se desarrolló entre los migrantes andinos urbanos en Lima (a cargo de grupos como Los Shapis), su popularidad fue creciendo entre la clase obrera, y a inicios de la década de los noventa había sido adoptada por las estaciones de radio en casi todo el país (Metz, 2015: 379).

Gracias a la cercanía y al intercambio cultural, a finales de los noventa llegó la *toada* brasileña amazónica, que predominó en las presentaciones de los conjuntos de chicha en Iquitos. Estos grupos presentan bailarines y bailarinas que bailan con diminutas prendas y se colocan en línea para realizar las coreografías de las canciones. Esto se asemeja a la forma en la que se colocan algunos de los pueblos indígenas durante sus bailes. También, la vestimenta usada es similar o inspirada en la de algunos pueblos indígenas de la selva (Metz, 2015: 379). Otro de los ritmos típicos de la selva es la cumbia. A diferencia de la cumbia de la sierra y de la costa, la cumbia de la selva tiende a tener un ritmo más rápido y una letra más ligera y más optimista.

A finales de los noventa surgió la tecnocumbia como un género estrictamente amazónico, pero que llegó a ser más popular que la chicha a nivel nacional. Este ritmo ha tenido una gran popularidad y ha puesto los ojos de todo el país en la cultura amazónica (Metz, 2015: 384).

Es preciso también mencionar la pandilla. Metz (2015: 386) cita a Carlos Reátegui, un músico de Iquitos, quien habla sobre los orígenes de la “pandilla” (ritmo musical amazónico). Para él, los inicios son desconocidos, pero comenzó a ser interpretada ampliamente en la ciudad de Madre de Dios hacia la primera mitad del siglo XX. Es típico «pandillar» en fiestas tradicionales como por ejemplo San Juan o en los carnavales. Existen pocos estudios sobre este ritmo y sus características. La definición que hemos considerado más adecuada es la que ofrece Metz:

El ritmo de la “pandilla” comercial, tal como se oye en grabaciones folclóricas, se basa en gran medida en la cumbia colombiana, con un pulso de un estilo marcial y un patrón continuo de un bajo que alterna corcheas y semicorcheas tocadas en el bombo. [...] Las repetitivas melodías instrumentales interpretadas también son sincopadas y con frecuencia incluyen una quena, aunque algunas veces el violín lleva la iniciativa (Metz, 2015: 387).

2.6. Niveles de explotación de la música en la enseñanza de lenguas

2.6.1 Nivel musical

Para realizar este nivel es preciso mencionar las características propias de la música: el ritmo, la melodía, el compás, etc. Para Santos (1995: 367), la música es uno de los recursos didácticos más productivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas. El español es un idioma que traspasa diferentes fronteras y posee diferentes variedades. Es por eso por lo que existen infinidad de ritmos musicales típicos de cada cultura.

Para Cassany, Luna, & Sanz (1994: 409), «Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta». Si se establecen los objetivos correctamente, será un recurso muy productivo. Es natural oír las canciones más de una vez, es natural repetir las, aprenderlas, manipularlas, es natural hacer versiones propias, es natural «jugar» con ellas.

En clase podemos aprovechar el hecho de que son un material maleable, que se presta naturalmente a la manipulación, a ser observado y juzgado desde fuera y analizado desde dentro. Trabajar con canciones es una actividad lúdica y creativa que puede propiciar el descubrimiento y aprendizaje de la lengua y la cultura y constituir la base para una comunicación auténtica (Gil-Toresano, 2001: 242).

2.6.2. Nivel cultural

Este nivel es muy importante, pues durante mucho tiempo la música, en la enseñanza de idiomas, ha sido utilizada con fines lingüísticos: comprensión auditiva, comprensión oral, comprensión escrita y comprensión lectora. Sin embargo, la música es más que eso, ya que puede dar a conocer diversas cuestiones culturales. De acuerdo con Gil-Toresano (2001: 241), «En la clase de lengua se descubre y se enseña cultura. La música y las canciones son manifestaciones culturales de la comunidad lingüística. Pero además, las canciones encierran en sus letras una valiosa carga de información sociocultural». Por medio de la música, además, es posible enseñar las diferentes culturas que han sido definidas por (Miquel & Sans, 2004: 329-330).

- La CULTURA con mayúsculas se refiere a la cultura reconocida como la literatura, el arte, la historia o la música.
- La Kultura con k está relacionada lo coloquial, a lo marginal, a lo informal, etc.
- La cultura con minúscula abarca todo lo compartido por las personas de cada comunidad. Es el conocimiento que tiene un nativo para desenvolverse cotidianamente.

2.6.3. Nivel textual

Para comenzar, es imprescindible conocer la definición de *texto*. De acuerdo con Cassany, Luna, & Sanz (1994: 313), «*texto* significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación». Claramente la definición de *texto* se ha ampliado y actualmente se considera que estos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; largos o cortos; etc. Entonces, a partir de este concepto es posible entender que la música es un texto oral y escrito, que puede ser interpretado, criticado y reproducido (Graciano, 2007: 39).

El lenguaje contiene tres elementos principales: la fonología, la sintaxis y la semántica. Es posible describir y analizar la música a través del análisis de estos tres elementos. «Normalmente los textos de las canciones utilizan un lenguaje sencillo y cercano, de carácter informal. Facilitan la apropiación por parte del oyente, al encontrar en ellas un mensaje directo y personal» (Graciano, 2007: 39).

Santos (1997: 132) cita a Gammon, quien alude a tres clases diferentes de canciones atendiendo al tipo de discurso predominante:

1. Narrativas: canciones que incorporan acción y transición de un estado a otro
2. Líricas: canciones que expresan en un estado una relación
3. Situacionales: narrativa múltiple describiendo una serie de situaciones con un elemento común, normalmente expresado en la forma de estribillo u otra forma de repetición

Santos (1995: 367) afirma que las canciones son tan productivas como los textos y que todo lo que se puede hacer con un texto se podrá hacer con una canción, y esto tanto en el plano oral como en el escrito. Esto, naturalmente, es aplicable a todas las destrezas. En las canciones se encuentran fragmentos de textos narrativos, líricos, descriptivos, conversacionales, epistolares e incluso argumentativos.

3. ANÁLISIS DE MANUALES DE ELE

En el presente capítulo vamos a realizar el análisis de algunos manuales de ELE para observar el uso que le dan a la música. Concretamente, buscamos ver si el recurso de la música, además de objetivos lingüísticos, persigue fines culturales. En este caso, analizaremos *Nuevo Español en Marcha* y *Aula Nueva Edición* para los niveles A1, A2, B1 y B2, ya que estos son los manuales más utilizados por las escuelas de español en el Perú. Estos libros, de acuerdo con la información que ofrecen sus editoriales, utilizan el método comunicativo. Asimismo, elegimos *El Ventilador* y *Nuevo Prisma* para analizar los niveles C1 y C2 respectivamente.

Nuestro objetivo es verificar la afirmación anterior y, para ello, realizaremos un estudio de las actividades relacionadas con canciones que aparecen en cada uno de los manuales mencionados.

3.1. Criterios para la elección del corpus

Los manuales que hemos seleccionado para este análisis son: *Nuevo Español en Marcha* (2014), *Aula Nueva edición* (2016), en orden cronológico de publicación. Estas dos colecciones solo llegan al nivel B2 y no incluyen los niveles C1 y C2. Por esa razón, consultamos con profesores que trabajan en diversos centros de enseñanza y decidimos analizar dos manuales para estos niveles: *El Ventilador* (2006) y *Nuevo Prisma C2* (2012).

Por una parte, hemos elegido analizar la colección *Nuevo Español en Marcha* de la editorial SGEL (Madrid), ya que es uno de los manuales más usados por las escuelas de español en el Perú. Asimismo, esta elección atiende a uno de los objetivos de este trabajo, como ya se ha mencionado anteriormente, que es analizar la forma en la que algunos manuales usan la música para la enseñanza de ELE. Cabe mencionar que se ha llegado también a esta información por la propia experiencia en escuelas de español en Lima. Con respecto al otro material analizado se tuvo información de una colega de amplia experiencia en la enseñanza en la ciudad de Cusco, puesto que, a pesar de las llamadas y correos electrónicos, no hubo más respuesta por parte de los centros de enseñanza acerca del material que utilizan.

Por otra parte, se ha elegido analizar el manual *Aula Nueva edición*, de la editorial Difusión (Barcelona), puesto que se ha averiguado que este manual también es usado en Perú para la enseñanza de ELE.

También, para los niveles superiores decidimos analizar *El Ventilador* y *Nuevo Prisma C2*, ya que consultamos con profesores de ELE en Perú acerca del material que solían usar con esos niveles. La mayoría dijo que usaban diferentes materiales, pero también coincidieron en estos, así que decidimos incluirlos en nuestro estudio.

3.2. Metodología para el análisis

En esta ocasión, de la misma forma que Gil & León (1998: 91) realizaron un análisis de manuales que contemplaba solamente el manual del estudiante, en este análisis procederemos de la misma forma. Es decir, analizaremos el libro del estudiante y el libro de ejercicios en el caso de *Nuevo Español en Marcha* y *Nuevo Prisma C2*, ya que estos vienen por separado, a diferencia de los manuales de Difusión, los cuales vienen en un solo libro. No obstante, no examinaremos la guía didáctica del profesor, pues consideramos más relevante analizar la información a la que el estudiante accede directamente.

Para realizar el estudio de los manuales hemos tomado en cuenta y hemos adaptado los criterios usados por Blanco (2005: 28-29). Con esta investigación, buscamos analizar la forma en que algunos manuales usan la música para la enseñanza de ELE. Pretendemos conocer cuáles son los objetivos trazados a la hora de proponer actividades que usen música.

El análisis de cada libro constará de los siguientes apartados:

- Descripción del manual
- Descripción de las unidades
- Presencia de la música en el material
- Uso de las canciones y contextualización de las actividades
- Conclusiones

3.3. ANÁLISIS DE AULA NUEVA EDICIÓN

3.3.1. Descripción del manual

Esta edición es parte de una serie de seis tomos que abarcan los contenidos correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 del MCER. Estos manuales forman parte de una colección que ha sido elaborada y publicada por Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L., ubicada en la ciudad española de Barcelona. En el caso de los manuales que analizamos, *Aula Nueva edición*, los autores son Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano y la coordinación es de Neus Sans.

Es importante mencionar que *Aula Nueva edición* es la edición revisada y actualizada del primer manual titulado *Aula*. Este material ha sido elaborado para cursos intensivos o semiintensivos de español. Además, intenta responder a las necesidades y expectativas de estudiantes jóvenes y adultos que estudien en España. De acuerdo con la información de la página web, el método de español que ofrece está orientado a la acción.

Aula Nueva edición es una colección, donde en un mismo volumen se incluyen: el libro del alumno, el cuaderno de ejercicios (Más ejercicios), un CD con las audiciones. Asimismo, el estudiante tiene acceso al Campus Difusión (la página web), donde encontrará ejercicios, vídeos y recursos didácticos que ayudarán a complementar su aprendizaje.

3.3.2. Descripción de las unidades

La colección *Aula Nueva edición* está dividida en seis libros, tal como hemos mencionado anteriormente. Estos están compuestos por unidades de aprendizaje que, a su vez, se encuentran subdivididas en diferentes partes. En primer lugar, se encuentra **Empezar**. Está formada por dos páginas en las que se les explica a los estudiantes qué tareas van a realizar. También, se les presenta qué objetivos comunicativos, gramaticales y léxicos incorporarán a su aprendizaje. Aquí se presentan elementos para introducir al estudiante y además para activar sus conocimientos previos sobre el tema presentado.

En segundo lugar, **Comprender** también está compuesta de dos páginas que presenta a los estudiantes textos de variada procedencia (páginas web, libros, correos

electrónicos, revistas, periódicos, etc.). Estos sirven para contextualizar los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos de la unidad. Básicamente se desarrollan actividades de comprensión.

A continuación, **Explorar** es la parte más extensa de la unidad, pues abarca cuatro páginas. En este apartado los estudiantes realizan un trabajo activo de observación de la lengua a partir de pequeños corpus o de pequeñas muestras de lengua. Practican de forma guiada lo aprendido. Los estudiantes descubren el funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, etc.) y refuerzan su conocimiento explícito de la gramática. Esto es posible, ya que en la última parte se presenta un resumen gramatical con los contenidos de la unidad, donde los estudiantes pueden ver claramente las reglas gramaticales y sistematizar mejor los conocimientos.

Después se presenta la sección **Practicar y comunicar**, que está orientada a la práctica lingüística y comunicativa. El objetivo fundamental es que, a través de microtareas comunicativas, los estudiantes utilicen los conocimientos adquiridos con anterioridad. Es destacable que muchas de las actividades están basadas en las experiencias de los estudiantes. Este tipo de actividades fomentan la reflexión intercultural y enriquecen el aula de aprendizaje. Al final de esta sección, se proponen una o varias tareas que buscan un producto oral o escrito.

Por último, se presenta la sección **Viajar**. Esta última parte de cada unidad contiene materiales que ayudan al estudiante a mejorar el conocimiento de la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana.

Tal como se ha mencionado anteriormente, esta colección contiene el libro de ejercicios incorporado al manual del alumno. La sección **Más ejercicios** consta de seis páginas por cada unidad y propone nuevas actividades de práctica que estimulan la fijación de los aspectos lingüísticos. Estos ejercicios han sido diseñados para ser realizados de forma autónoma. Sin embargo, también se pueden utilizar en clase para reforzar. Asimismo, incluye dos subpartes. Primero, **Sonidos y letras** es un apartado dedicado a la práctica de entonación y pronunciación. Segundo, **Léxico** se dedica a la práctica del vocabulario aprendido en la unidad. Por último, **Mi agenda en España** es un anexo con información útil para que los estudiantes puedan desenvolverse en su vida cotidiana y en sus viajes por España.

3.3.3. Presencia de la música en el material

En este apartado es imprescindible mencionar que, después de la revisión detenida de cada uno de los manuales de esta colección, únicamente se ha encontrado el uso de la música en el manual *Aula Nueva edición 3*. Es por eso por lo que no se ha podido realizar un análisis mucho más profundo ni tampoco comparar el uso en los diferentes manuales de esta colección.

3.3.4. Uso de las canciones y contextualización de actividades

En la unidad 7, llamada *Mañana*, de *Aula Nueva edición 3* hemos encontrado la presencia de la música. El objetivo de esta unidad es hablar de acciones y situaciones futuras, expresar condiciones y formular hipótesis sobre el futuro. En el apartado 3.3.3., se han mencionado las partes de cada unidad. En este caso, las actividades que han usado música como parte medular se encuentran en la parte **Viajar**. Esta contiene materiales que ayudan al estudiante a mejorar el conocimiento de la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana.

Estas actividades se encuentran en las páginas 92 y 93 y están reunidas bajo el título **Una canción de desamor**.

- A.** Lee la letra de esta canción. ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Qué crees que les pasa?
- B.** ¿Cuál de las tres estrofas crees que es el estribillo? Escucha la canción en internet y compruébalo.

Un año de amor (Luz Casal)

Lo nuestro se acabó
y te arrepentirás
de haberle puesto fin
a un año de amor.
Si ahora tú te vas
pronto descubrirás
que los días son eternos
y vacíos sin mí.

Y de noche y de noche,
por no sentirte solo
recordarás nuestros días felices,
recordarás el sabor de mis besos,
y entenderás en un solo momento
qué significa un año de amor.

¿Te has parado a pensar
lo que sucederá,
todo lo que perdemos
y lo que sufrirás?

En esta primera actividad se pone al alumno en contacto directo con la letra de la canción *Un año de amor*. En esta parte, el estudiante solo debe responder a dos cuestiones: quiénes son los protagonistas y qué les pasa. Es cierto que en la letra de la canción existen elementos que se han tratado en el tema gramatical que se ha desarrollado en esta unidad. Sin embargo, la temática de la canción no está vinculada directamente con la unidad, ya que esta canción trata sobre el desamor y el término de una relación amorosa, por lo que creemos que no se encuentra contextualizada de forma adecuada.

Luego, la actividad **B** propone que, con el uso de internet, el alumno responda a la pregunta ¿Cuál de las tres estrofas crees que es el estribillo? Después de eso, el alumno debe escuchar la canción y comprobar.

En esta actividad, consideramos que se puede hacer una puesta en común y escuchar todos a la vez la canción para evitar el desorden y la confusión que puede causar que cada uno escuche a la vez con su propio dispositivo. En esta parte se muestra una fotografía de la cantante y una pequeña nota sobre ella. Sin embargo, pensamos que podía explotarse más la parte cultural, puesto que ella es una de las cantantes más importantes de la música popular española y que ha tenido mucho éxito a lo largo de las últimas décadas. Datos biográficos, geográficos y culturales habrían hecho una diferencia importante en estas actividades

En la actividad **C** se propone a los estudiantes que, en grupos, escriban su propia versión de la canción.

C. En grupos, escribid vuestra versión de la canción.

Lo nuestro se acabó
y te arrepentirás
de

.....
Si ahora tú te vas
pronto descubrirás
que

.....
Y de noche y de noche,
por no sentirte solo
recordarás
recordarás
y entenderás

.....
¿Te has parado a pensar
lo que sucederá,
todo lo que perdemos
y lo que sufrirás?
si ahora tú te vas,
no recuperarás

.....
.....

Esta actividad nos parece interesante, fomenta la autonomía, la creatividad y el trabajo en equipo. Pensamos que los alumnos tendrán que escuchar la canción nuevamente para comprobar que las palabras rimen y encajen perfectamente con la melodía de la canción. Esta actividad nos parece más productiva que la clásica de rellenar los huecos, puesto que el alumno debe ejecutar varias tareas a la vez y en equipo.

Finalmente, en la actividad **D**, con la ayuda del internet, los estudiantes deben escuchar otras canciones de la cantante Luz Casal, elegir una que les guste y ponerla en clase. También, deben explicar por qué les gusta.

D. Escuchad otras canciones de Luz Casal. Elegid una que os guste y ponedla en clase. Explicad a vuestros compañeros.

Nos parece que esta actividad necesita más contextualización. Pensamos que tal vez hubiera sido interesante mencionar el nombre de algunas de sus canciones, las versiones, las traducciones, etc. También, instar a los estudiantes a que averigüen si existen otros cantantes de música popular tan exitosos como Luz Casal en otros países de habla hispana, por ejemplo. Sin embargo, consideramos positivo el fomento del trabajo en equipo durante la clase.

3.3.5. Conclusiones

Después del análisis realizado a las actividades del libro *Aula Nueva edición 3*, hemos llegado a algunas conclusiones:

1. En nuestra opinión, no se ha ofrecido suficiente información cultural. Recordemos que en esta sección el manual dice que el alumno encontrará información cultural de países de habla hispana. En este caso, solo se ha ofrecido información de una cantante española; no obstante, la información ha sido escasa.

2. Nos parece limitado que, siendo la música un recurso que brinda muchos beneficios, no se haya usado en el resto de la colección y solo se haya usado en este nivel. En algunas de las unidades se ha hablado de música o de cantantes hispanohablantes, pero no se ha usado ninguna de sus canciones ni se ha instado a los alumnos a que escuchen alguna de ellas.

3. Por último, creemos que es positivo que se hayan propuesto actividades que no son usuales en los manuales de español. No obstante, la contextualización y la secuencia de actividades deben ser puntos importantes que se deben tomar en cuenta.

3.4. ANÁLISIS DE *NUEVO ESPAÑOL EN MARCHA*

3.4.1. Descripción del manual

Esta edición es parte de una serie de cuatro tomos que abarcan los contenidos correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 del MCER. Estos manuales han sido elaborados y publicados por SGEL-Educación, ubicada en la ciudad española de Madrid. En el caso de los manuales que analizamos, *Nuevo Español en Marcha*, los autores son Francisca Castro, Carmen Sardinero e Ignacio Rodero, y la coordinación es de Jaime Corpas. Es importante mencionar que *Nuevo Español en Marcha* es la edición revisada y actualizada del primer manual titulado *Español en Marcha*. Esta nueva edición fue publicada en el año 2014. Esta consta del libro para el alumno, el libro del profesor, un cuaderno de ejercicios y un CD con los audios. Asimismo, en la página web de la editorial existe material complementario como ejercicios, audios, glosario, etc.

De acuerdo con la información ofrecida por la misma editorial en su página web, cada dos unidades se propone una autoevaluación que busca consolidar los objetivos de dos unidades, y donde se incluye un test con el que el alumno podrá evaluar su progreso según los descriptores del PEL.

3.4.2. Descripción de las unidades

La colección *Nuevo Español en Marcha* está dividida en cuatro libros, como hemos mencionado anteriormente. Estos están compuestos por unidades de aprendizaje que, a su vez, se encuentran subdivididas en los apartados A, B, C y D.

En primer lugar, aparece la portada de la unidad, donde el estudiante entra en contacto con la presentación que se hace del contenido cultural que aparecerá a lo largo de la unidad. En esta sección, generalmente, aparecen fotografías. En segundo lugar, se encuentran los apartados **A**, **B** y **C**. En estos se presentan, desarrollan y practican los contenidos lingüísticos citados al inicio de cada uno de ellos. Los apartados siguen con una secuencia graduada de muestras de lengua hasta el objetivo final, que es la producción oral. En cada una de las unidades, los estudiantes tienen la posibilidad de abarcar todas las destrezas (leer, escuchar, escribir y producir). Asimismo, también estudian la

gramática, el vocabulario y la pronunciación. Todas las tareas están enfocadas para que el estudiante alcance todos sus objetivos.

Asimismo, el apartado **D** se llama *Comunicación y cultura*. En este apartado se incluye una página llamada *Hablar y escuchar*, donde el alumno escuchará y producirá diálogos. Después, se incluye la sección llamada *Leer*, donde el alumno puede adquirir conocimientos culturales del mundo hispano. Por último, incluye la parte *Escribir*, donde el alumno realizará diferentes tipos de escritos (cartas, correos, postales, etc.).

3.4.3. Presencia de la música en el material

En este punto es conveniente mencionar la escasa presencia de la música dentro de la colección *Nuevo Español en Marcha*. Se ha revisado minuciosamente cada uno de los libros que componen esta colección, pero solo se ha encontrado el uso de canciones en los libros 1, 2 y 4, que corresponden a los niveles A1, A2 y B2 respectivamente.

3.4.4. Uso de las canciones y contextualización de actividades

En primer lugar, en el libro A1, en la unidad 7, llamada *Salir con los amigos*, aparece una actividad relacionada con la música. Específicamente esta actividad se incluye en el apartado 7C, denominado *¿Cómo es?*

En este apartado los estudiantes aprenden a hacer descripciones con los verbos *ser*, *llevar* y *tener*. Se les ofrecen fotografías de famosos, que ellos deben describir. Posteriormente, continúa con una secuencia de ejercicios relacionados con el tema gramatical. El último ejercicio propone la audición de la canción *Guantanamera*. No obstante, no se ha hecho ninguna preactividad que se vincule o esté relacionada con esta canción. Recordemos que estamos ante un nivel A1, donde los estudiantes todavía no dominan la escritura ni la audición. En esta actividad tampoco se les proporciona la letra ni tampoco otro tipo de estímulo visual con el que el alumno pueda tener alguna idea de lo que se trata. Pensamos que, tal vez, hubiese sido más productivo si les pidieran que se fijaran en la manera en que el cantante se describe a sí mismo, por ejemplo. A continuación, mostramos la actividad:

12. ¿Conoces la canción *Guantanamera*? Escúchala. Anota todas las frases que entiendas y, con tus compañeros, intenta escribirla.

En segundo lugar, encontramos el uso de una canción en el manual correspondiente al nivel A2. En este caso, la unidad 2 se llama *Biografías* y el objetivo gramatical es el pretérito indefinido y la acentuación de los pronombres interrogativos. Resulta interesante, ya que en esta unidad se muestra información de cuatro cantantes hispanos: Carlos Gardel, Celia Cruz, Miguel Bosé y Enrique Iglesias. A través de diversos ejercicios se muestra la biografía de ellos y los momentos más culminantes de sus carreras musicales, pero en ningún caso se usa alguna de las canciones de ellos.

En la sección **C** se presenta el reconocimiento y la escritura de los números desde las centenas hasta las unidades de millón. Asimismo, se muestran los meses del año y la forma correcta de decir la fecha. Los estudiantes tienen que hacer ejercicios y en la última parte aparece un ejercicio donde encontramos el uso de una canción.

En el ejercicio 12 de la página 27, los alumnos deben escuchar la canción *Eva María se fue* y responder a las siguientes preguntas:

12. Escucha la canción *Eva María se fue* y responde:

- 1 ¿Adónde fue Eva María?
- 2 ¿Qué se llevó además de una maleta de piel?
- 3 ¿Qué hace él cuando no puede dormir?

Este es el último ejercicio de esta página. Pensamos que no se ha contextualizado la actividad para que el alumno la entienda correctamente, ya que no se ha colocado ninguna imagen, no se ha proporcionado la letra de la canción, no se dice quién la canta, etc. Nos parece inadecuado, puesto que, como mencionamos antes, en esta unidad se ofrece información sobre cantantes hispanohablantes y hubiera sido interesante colocar alguna canción de ellos y explicar la importancia y el contexto cultural en el que se ha desarrollado su carrera musical; sin embargo no se procedió de esa manera.

Por ejemplo, Celia Cruz y Carlos Gardel fueron cantantes reconocidos internacionalmente y marcaron un antes y un después en la música en español. Asimismo, ambos tuvieron éxitos musicales que se escuchan hasta la actualidad.

A lo largo de la unidad se habla de las biografías, pero esta actividad no mantiene una conexión con lo trabajado. En nuestra opinión, esta actividad no mantiene coherencia con el contenido de la unidad. Es cierto que en la canción se trata el pretérito indefinido, pero no con los objetivos propuestos en esta unidad.

Por último, en el manual B2, en la unidad 4, llamada *Socialización*, aparece una actividad con una canción muy famosa. En esta unidad se habla de relaciones familiares, amicales y amorosas. En esta ocasión, en la parte 4B, llamada *El amor eterno*, se habla de relaciones amorosas y además se introduce un tema gramatical: Relativos con preposiciones. En este contexto se presenta la canción.

Vinculada a esta canción, solo aparece una actividad en la que los alumnos deben rellenar los huecos. Estos contienen la información vinculada a la gramática que se ha visto en este apartado. Esta es una canción muy romántica, pero no se explota esa faceta de la información cultural relacionada con el autor que podría ampliarse. Nos parece que esta canción habría sido un recurso mucho más productivo, pero que en esta ocasión se empleó para proponer una actividad clásica con el recurso de la música.

En la última parte de esta unidad se ofrece información cultural sobre Octavio Paz, de nacionalidad mexicana. Pensamos que hubiese sido una excelente oportunidad para incluir la canción y hablar de dos referentes latinoamericanos como son Octavio Paz y el cantautor Armando Manzanero.

6. Completa la letra de este famoso bolero.

en que (x4) - cuando - que (x3)

Adoro

Adoro, la calle (1) en que nos vimos,
la noche (2) cuando nos conocimos.

Adoro las cosas (3) dices,
nuestros ratos felices
los adoro vida mía.

Adoro la forma (4) sonrías,
y el modo (5) a veces me riñes,
adoro la seda de tus manos,
los besos (6) nos damos
los adoro vida mía.

y me muero por tenerte junto a mí,
cerca, muy cerca de mí;
no separarme de ti;
y es que eres mi existencia, mi sentir,
eres mi luna, eres mi sol,
eres mi noche de amor.

Adoro el brillo de tus ojos;
lo dulce (7) hay en tus labios rojos;
adoro la forma (8) suspiras
y hasta cuando caminas
yo te adoro vida mía.

Letra de Armando Manzanero

3.4.5. Conclusiones

Luego de analizar las actividades que utilizan música dentro de esta colección, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Nos parece poco adecuado que no hayamos encontrado más actividades que involucren música en esta colección, ya que es un recurso productivo con

innumerables beneficios. Sin embargo, hemos hallado más actividades que en otros manuales.

2. En el caso de las actividades de los manuales A1 y A2, han carecido de contextualización. Creemos que se debieron presentar más preactividades para que el alumno comprenda mejor. Asimismo, es importante especificar mejor las instrucciones, más que todo para que el alumno entienda correctamente lo que tiene que hacer.
3. En nuestra opinión, en el manual A2 debió usarse alguna de las canciones de los artistas mencionados en la unidad en vez de añadir una canción que no tenía vínculo con la unidad. Esta canción sí tenía el tema gramatical aprendido; a pesar de ello, creemos que si se hubiera usado alguna canción de los artistas mencionados, habría habido más coherencia en la secuencia de actividades y habría sido más significativo para los estudiantes.
4. En la actividad del manual B2, se ha usado la canción con fines gramaticales. Uno de los objetivos en esta unidad era ver las oraciones de relativo con preposición. No obstante, solo se pide a los estudiantes que llenen los huecos con las palabras que se muestran en el recuadro, pero no existe ninguna actividad posterior de reflexión. Esta parte de la unidad se llama *El amor eterno* y la canción es sumamente romántica, pero no hay ninguna actividad que explote más la letra o que hable de la importancia y el valor de Armando Manzanero como compositor para la música en español. Pensamos que se pudo explotar mejor la cuestión cultural con más actividades.
5. Es interesante que en este manual se haya tomado en cuenta una canción de origen latinoamericano, ya que en las actividades analizadas en los otros manuales aparecen, la mayoría de veces, canciones de grupos o de cantantes españoles.

3.5. ANÁLISIS DE *EL VENTILADOR*

3.5.1. Descripción del manual

El Ventilador es un manual de español de nivel superior C1 del MCER publicado en el 2006. Esta edición es única, es decir, no es parte de una serie como en los casos de los manuales anteriores. Este ha sido elaborado y publicado por Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L., ubicada en la ciudad española de Barcelona. Los autores son: María Dolores Chamorro, Gracia Lozano, Aurelio Ríos, Francisco Rosales, José Plácido Ruiz y Guadalupe Ruiz bajo la coordinación de Agustín Garmendia y María Rodríguez. Este libro dice que casi todos sus autores forman parte del equipo que escribió *Abanico* (otro manual de Difusión). Aseguran que continúan con el espíritu fresco de aquel manual. De acuerdo con la información ofrecida por la misma editorial en su página web, el manual viene con un CD de audio y un DVD.

Este libro propone diferentes contenidos, dinámicas y enfoques inéditos en este nivel. Asimismo, da lugar a todos los modelos de lengua y a los registros más variados también. Afirman que no solo buscan el conocimiento lingüístico, sino también que el alumno logre desenvolverse en un espacio mucho más integral. Promueve el aprendizaje activo por medio de actividades que buscan en el estudiante fluidez, corrección y expresividad. Los autores aseguran que este manual parte de una concepción de la gramática basada en el significado y de una voluntad clara de que la dirección del aprendizaje recaiga en el estudiante.

3.5.2. Descripción de las unidades

El manual está articulado en seis secciones: *Saber hablar*, *Saber hacer*, *Saber cultura*, *Saber entender*, *Saber palabras* y, finalmente, *Saber gramática*. De acuerdo con los autores, cada una de estas secciones se compone de cinco sesiones, a excepción de *Saber gramática*, que contiene ocho, las cuatro primeras dedicadas al Subjuntivo.

Saber hablar está compuesto de material para practicar la conversación. Luego, *Saber hacer* incluye un material para la reflexión y la práctica de cuestiones relacionadas con la pragmática. Después, *Saber cultura* se dedica a temas culturales. También tenemos *Saber entender*, que se destina a desarrollar la comprensión audiovisual y lectora. En

penúltimo lugar, *Saber palabras* se enfoca en el vocabulario y las diferencias de registro. Por último, *Saber gramática* busca la reflexión y práctica de las cuestiones formales de la lengua.

De acuerdo con lo presentado por los autores, cada una de las 33 sesiones está estructurada en los siguientes apartados y secciones:

- Escenario: incluye actividades que sirven para presentar el tema a los estudiantes y activar sus conocimientos previos.
- Objetivos: aquí se presentan los propósitos de cada sesión, derivada de la indagación previa de las necesidades de los estudiantes.
- Actividades: no siempre siguen el mismo esquema. A veces, se incluye una macrotarea; en otras, pequeñas actividades, pero todas para la clase para fomentar el trabajo colaborativo.
- Radio ventolera: presenta las actividades de comprensión auditiva con material de lectura, reflexión sobre el contenido e incluso alguna actividad de conversación o escritura derivada.
- Taller de escritura: se proponen actividades contextualizadas y útiles para las llamadas «tareas de casa», así como para las diferentes evaluaciones.
- Todo bajo control: aquí se presentan diferentes evaluaciones: ejercicios de selección múltiple que recogen los elementos más importantes de cada sesión. También hay actividades de análisis, ejercicios reales de alumnos con errores, ejercicios tipo DELE superior, etc.

3.5.3. Presencia de la música en el material

Anteriormente se ha mencionado que este manual consta de 33 sesiones de aprendizaje. Sin embargo, solo se han encontrado dos actividades donde se utiliza música.

En primer lugar, hemos encontrado en la sesión 3.3. Esta lleva el título de *Fiestas: lo sagrado y lo profano*. Esta unidad pertenece a *Saber cultura*. En esta sesión se habla de religión y fiestas tradicionales, especialmente las católicas.

En segundo lugar, en la sesión 4.1, llamada *Habla con ella*, hemos encontrado la presencia de canciones. Esta parte pertenece a *Saber entender* y en ella el objetivo es entender diferentes estímulos audiovisuales, pero básicamente se habla de una película.

Por último, en la sesión 6.1, correspondiente a la parte *Saber gramática*, la sesión llamada *La intención es lo que cuenta*, se presenta una pequeña actividad.

3.5.4. Uso de las canciones y contextualización de actividades

En esta sesión, encontramos actividades que vinculan la música con la cultura. Antes de que los alumnos escuchen las canciones, en el apartado **A** se contextualiza con preguntas para activar sus conocimientos previos.

A continuación, se formulan tres preguntas que los alumnos deben responder y opinar al respecto. En nuestra opinión, las preguntas que se hacen son bastante oportunas, ya que se pone un ejemplo de una fiesta católica muy famosa en España, pero también se abre la posibilidad de que los alumnos expliquen otro tipo de fiestas tradicionales de sus culturas.

3. Navidad, Navidades

a. En parejas, contestad a estas preguntas sobre cómo celebráis las Navidades (u otra fiesta religiosa típica de vuestra cultura). Luego, podéis escribir un pequeño artículo explicando a un lector español las características de esta fiesta en vuestro país.

1. ¿Cantáis canciones típicas? ¿Cuál es la primera frase de la más conocida de esas canciones? Si es posible, traducidla al español.
2. ¿Cuáles son las señas de identidad, los elementos característicos de la Navidad (o de la fiesta que habéis elegido) en vuestro país?
3. ¿Hay aspectos que hayáis adoptado de otras culturas?

Después de responder las preguntas, se muestran a los estudiantes los fragmentos de tres villancicos famosos. Ellos deben leerlos, analizarlos y explicarlos a sus compañeros. Sin embargo, en estas actividades no hay ninguna parte que contemple la

audición. Solamente se ha mostrado la letra de los villancicos para el análisis. De acuerdo con Santos (1995: 367), «todo aquello que se puede hacer con un texto se podrá hacer con una canción, y esto tanto en el plano oral como en el escrito, a la hora de practicar las destrezas productivas o las receptivas». En este caso, solo se ha explotado la producción oral y la comprensión de lectura.

b. Estos son fragmentos de tres villancicos: canciones populares de Navidad que se cantan en España. ¿Los entiendes? ¿Puedes explicarlos? Tranquilo: ino son fáciles!

Hacia Belén

Hacia Belén va una burra, rin, rin.
Yo me remendaba yo me remendé,
yo me hice un remiendo yo me lo quité.
Cargada de chocolate,
lleva en su chocolatera rin, rin.
Yo me remendaba yo me remendé,
yo me hice un remiendo yo me lo quité

...

Los peces en el río

Pero mira como beben
los peces en el río,
pero mira como beben
por ver al Dios nacido.
Beben y beben
y vuelven a beber
los peces en el río
por ver al Dios nacer.

La Marimorena

Ande, ande, ande La Marimorena,
Ande, ande, ande, que es la Nochebuena
En el portal de Belén,
Hay estrellas, sol y luna
La Virgen y San José
Y el Niño que está en la cuna.

En segundo lugar, la sesión 4.1 presenta el título *Hable con ella*. Esta es una unidad que, principalmente, gira en torno a una película. Justamente el título de la película es el mismo que el de la sesión. Se han propuesto diversas actividades relacionadas con este largometraje con diferentes objetivos lingüísticos.

Antes de proponer las actividades con música, los estudiantes ya han visto vídeos con escenas de la película. De este modo, todo gira en torno al mismo tema, por lo que los alumnos ya están bastante involucrados.

Posteriormente, se propone que escuchen, disfruten la canción y canten. Retomando lo dicho por Blanco (2005: 26), «la música siempre despierta una motivación positiva entre los estudiantes, hay que tener en cuenta que en la sugestopedia se utiliza precisamente la música para relajar a los estudiantes, y también para estructurar y dar ritmo a la presentación del material lingüístico». En la primera actividad se usa esta canción con los fines mencionados por la autora.

En la segunda actividad, se vincula esta canción con las actividades anteriores que estaban relacionadas con la película. Asimismo, se fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes. No solo eso, sino que también deben llegar a un acuerdo para, posteriormente, exponer sus ideas.

Radio Ventolera

En nuestra película, Caetano Veloso hace su versión de una conocida canción del mexicano Tomás Méndez. Te proponemos tres actividades para trabajar con ella. Haced aquella o aquellas que más os interesen. Estas son las posibilidades:

- Escuchad la canción y disfrutadla. Si os gusta cantar, esta es vuestra oportunidad.
- En grupos o parejas. Tenéis que encontrar una explicación coherente sobre el tema o la historia de la canción y el tema o la historia de la película. Lo preparáis y discutís entre todos.

Por último, en nuestra opinión, la última actividad es desafiante para los estudiantes, ya que se les reta a tomar el papel de un profesor y crear una actividad a partir de la canción ofrecida. Sin embargo, no pueden hacer los clásicos ejercicios de rellenar huecos o desordenar las frases. Aquí, nos parece que se busca explotar la imaginación y la creatividad de los alumnos. A su vez, esto puede ser provechoso para el maestro, pues también puede explorar y aprender de lo propuesto por sus estudiantes.

- En grupos o parejas. Sois profesores de español y tenéis que montar una actividad con esta canción: ¿qué haríais? Solo una condición: no valen los huecos en el texto ni desordenar los versos. Discutid cuál es la mejor propuesta y, luego, lo ponéis en práctica para ver si funciona.

Cucurrucú paloma (Tomás Méndez)

Dicen que por las noches,
No más se le iba en puro llorar.

Dicen que no comía,
no más se le iba en puro tomar.

Juran que el mismo cielo
se estremecía al oír su llanto.
¡Cómo sufría por ella, que hasta
en su muerte la fue llamando!

«Ay, ay, ay, ay, ay», cantaba.

«Ay, ay, ay, ay, ay», gemía.

«Ay, ay, ay, ay, ay», lloraba.

De pasión mortal... moría

Que una paloma triste
muy de mañana le va a cantar
a la casita sola con sus puertitas
de par en par.

Juran que esa paloma
no es otra cosa más que su alma,
que todavía la espera a que regrese,
la desdichada

Cucurrucú, paloma,
cucurrucú, no llores.
Las piedras jamás, paloma,
qué van a saber... de amores.

Por último, se presenta un ejercicio para que el alumno analice la letra y vea el uso del Subjuntivo. En este caso, esta es una actividad que está dentro de la parte

gramatical y solo muestra una pequeña parte de la canción. No se muestra la letra completa ni tampoco se pide al alumno que escuche la canción. Es un recurso válido, ya que las canciones son muestras reales de lengua. De acuerdo con Murphey (1992: 10), con las canciones se puede estudiar gramática.

b. Este es un verso de la cantante gallega Luz Casal. ¿Entiendes qué quiere decir la cantante al utilizar el Subjuntivo?

Tú juegas a
Tenerme.

Yo juego a que
te creas que me
tienes.

3.5.5. Conclusiones

Después del análisis realizado a las actividades del libro *El Ventilador*, hemos llegado a algunas conclusiones:

1. Se han utilizado canciones en tres sesiones diferentes con distintos objetivos de aprendizaje. En los dos primeros casos, las actividades han estado contextualizadas con las preactividades realizadas. De este modo, la aparición de las canciones no ha sido una sorpresa para el alumno.
2. La música es parte fundamental de la sociedad y de su cultura. Por esta razón, nos parece relevante que un manual de este nivel haya incluido este recurso, pues es posible explotarlo a través de diferentes destrezas. Nos parece relevante que se haya abierto la posibilidad de incluir la información cultural de los estudiantes. Por ejemplo, no todas las sociedades celebran la Navidad.
3. En el segundo conjunto de actividades se explotó de una manera más productiva la canción, en nuestra opinión. Los ejercicios eran desafiantes y no solo buscaban

la comprensión auditiva, sino que proponían al estudiante más análisis y creatividad al pedirles que crearan una actividad a partir de la canción.

3. 6. ANÁLISIS DE *NUEVO PRISMA C2*

3.6.1. Descripción del manual

El *Nuevo Prisma C2* es un manual de español de nivel superior (C2 del Marco común europeo de referencia) publicado en el 2012. Este libro forma parte de una colección que va desde el nivel A1 hasta el C2. Ha sido elaborado y publicado por Editorial Edinumen Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L., ubicada en la ciudad española de Madrid. Los autores son: Mariano del Mazo de Unamuno, Julián Muñoz Pérez, Juana Ruiz Mena y Elena Suárez Prieto, bajo la coordinación de Julián Muñoz Pérez. Es importante mencionar que esta colección es la versión revisada y actualizada de la colección *Prisma* (2012).

De acuerdo con la información del libro, está elaborado siguiendo el enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno. Asimismo, se menciona que se ofrece un Apéndice de Hispanoamérica con actividades lingüísticas, extralingüísticas y culturales. De acuerdo con los autores, este apéndice ha sido elaborado por expertos latinoamericanos.

3.6.2. Descripción de las unidades

Con referencia a la estructura interna, está articulado en 12 unidades didácticas que han sido diseñadas de acuerdo al PCIC. A su vez, las unidades están subdivididas en 6 partes: Contenidos funcionales, contenidos gramaticales, tipos de texto y léxico, el componente estratégico, contenidos culturales y fonética/ortografía. Al final del libro también se incluye un examen tipo DELE.

3.6.3. Presencia de la música en el material

En este caso, hemos analizado el libro del alumno y el libro de ejercicios. Sin embargo, solo hemos encontrado actividades relacionadas con la música en una unidad.

Específicamente, se evidencia el uso en la unidad 12. En concreto, en las páginas 197, 198 y 199. Esta unidad se llama *La noche y el día*. Específicamente, las actividades se encuentran dentro de Contenidos culturales.

3.6.4. Uso de las canciones y contextualización de actividades

El punto 2 de la pág. 196 comienza con la reflexión de la existencia recurrente de la Luna en muchas formas artísticas. Es importante mencionar que antes de estas actividades se ha estado hablando de la Luna. En concreto se han hecho dos actividades, donde se ha propuesto un test y también se han pedido a los estudiantes ejemplos de poemas, canciones, libros, películas, etc., que tengan a la Luna como tema central.

Este es un nivel superior C2; sin embargo, las actividades propuestas en 2.1 son bastante ambiciosas. A pesar de que en la actividad anterior los alumnos tenían que elaborar una lista que tuviera como tema central a la Luna, no se ofrece ninguna información adicional sobre la canción o cuál es el tema. Se pide a los estudiantes que transcriban una estrofa sin pausas, pensamos que incluso para un hablante nativo es una tarea complicada, a pesar de que es una balada. Las cuatro actividades que se proponen solo tienen el objetivo de transcribir la canción, sin ningún análisis.

2.1 Dividimos la clase en grupos de tres. Vais a escuchar una canción de la cantante Rosana Arbelo que se titula *Deray*. Seguid las pautas:

persona va a intentar transcribir una estrofa de la canción, sin pausas.

2. Buscad a otras dos personas de otros grupos que hayan trabajado con la misma estrofa y poned en común vuestras notas.

3. Entre todos los miembros de cada grupo escribid la canción.

4. Volved a escuchar la canción, comparad todas las versiones y corregidlas.

Después de estas actividades se presenta información sobre el grupo Mecano y una de sus canciones más famosas. Se ofrece un cuadro en el que proponen el vocabulario que aparece en la canción. Los alumnos deben relacionar la palabra de la izquierda con la definición correspondiente que está a la derecha. Se han añadido dos definiciones de más. Sin embargo, no se han propuesto ejemplos de lengua real, donde el estudiante pueda ver y comprender el uso de estas palabras en contexto. Se presentan diez palabras de

diferentes categorías gramaticales. Pensamos que se hubieran podido agrupar por categorías y ofrecer actividades de comprensión para que el alumno pueda agregar estas palabras a su repertorio.

No obstante, pensamos que la información presentada sobre el grupo Mecano es muy importante. Este grupo ha marcado una época en la música en español, por lo que conocerlo mejor acerca a los estudiantes al entorno cultural e histórico de la cultura hispana.

3. El grupo Mecano, uno de los más famosos del pop español de los años 80 y 90, compuso en 1986 *Hijo de la luna*. En ella aparecen las siguientes palabras; para conocer su significado, relaciona las dos columnas. Hay tres definiciones de más.

| | |
|--------------|---|
| 1. albino | a. Incepar, invocar la presencia de espíritus. |
| 2. armiño | b. Entre los gitanos, quien no pertenece a su raza. |
| 3. calé | c. Procrear, propagar la propia especie. |
| 4. conjurar | d. Aparato de madera para tener las armas en los puestos militares y otros puntos. |
| 5. desposar | e. Mamífero del orden de los carnívoros, de unos 25 cm de largo, de piel muy suave y delicada, parda en verano y blanquísima en invierno, exceptuada la punta de la cola, que siempre es negra. |
| 6. engendrar | f. Cariño, amor. |
| 7. inmolar | g. Contraer matrimonio. |
| 8. menguar | h. Retractarse, renegar, a veces públicamente, de una creencia o compromiso que antes se ha profesado o asumido. |
| 9. payo | i. Dicho de un ser vivo: que presenta ausencia congénita de pigmentación, por lo que su piel, pelo, iris, plumas, flores, etc., son más o menos blancas a diferencia de los colores de su especie, variedad o raza. |
| 10. querer | j. Sacrificar una víctima. |
| | k. Soltar las esposas de un cautivo o prisionero. |
| | l. Gitano. Se dice de los individuos de un pueblo originario de la India, extendido por diversos países, que mantienen en gran parte su nomadismo y han conservado rasgos físicos y culturales propios. |
| | m. Dicho de la Luna: disminuir su parte iluminada visible desde la Tierra. |

A continuación, se ofrece información sobre el grupo Mecano.

Mecano fue un grupo español de música pop, activo entre 1981 y 1992. El grupo estaba formado por Ana Torroja y los hermanos Nacho y José María Cano.

Mecano realizó un pop que evolucionó desde una sonoridad puramente «techno», durante su primera etapa (1981-1985), hasta el eclecticismo de la que es considerada como segunda época artística (1986-1992), en la que el grupo demostró una gran versatilidad a través de grandes producciones y de la incursión en diferentes estilos.

Tras la publicación de su primer álbum Mecano (1982), el grupo cosecha un éxito rápido y alcanza una gran popularidad, aunque algunos sectores musicales del país los acusan de tener una imagen excesivamente edulcorada y de hacer música «para pijos y niños de papá».

Sus conciertos en vivo siguen siendo uno de los acontecimientos más recordados en la memoria musical española. En su haber, se cuentan los siguientes álbumes: *Mecano* (1982), *¿Dónde está el país de las hadas?* (1983), *Ya viene el sol* (1984), *Entre el cielo y el suelo* (1986), *Descanso dominical* (1988) y *Aidalai* (1991).

Información extraída de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_\(banda\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)).

En la siguiente actividad, los estudiantes deben completar la letra de la canción y para eso se ofrecen huecos para que los estudiantes coloquen las sílabas. Asimismo, se les pide que se fijen en la rima y en el contenido de la estrofa, pero nos parece una actividad bastante complicada, incluso para un nativo, ya que posiblemente no saben con exactitud cuál es el ritmo de la canción.

3.1 Intentad completar la letra de la canción. Para ayudaros, hemos marcado cada sílaba de la palabra con un cuadrado. Fijaos en la rima y en el contenido de la estrofa para encontrar las palabras que faltan

Hijo de la Luna

Tonto el que no entienda.
Cuenta una _____.
que una hembra gitana
conjuró a la luna hasta el _____.
Llorando pedía
Al llegar el día
Desposar un calé
«Tendrás a tu hombre piel _____»
-desde el cielo habló la luna llena-
«pero a cambio quiero
el hijo primero
que le engendres a él».
Que quien su hijo _____.
Para no estar sola
Poco le iba a querer.

(Estrillo)

*Luna quieres ser madre
y no encuentras querer
que te haga mujer.
Dime luna de _____
que pretendes hacer
con un niño de _____.*

Hijo de la luna
De padre canela nació un niño
blanco como el _____
de un armiño
con los ojos grises
en vez de _____.

Niño albino de luna.
«¡Maldita su estampa!
Este hijo es de un payo
y yo no me lo _____».
Gitano al creerse deshonrado,
se fue a su mujer,
cuchillo en _____,
«¿De quién es el hijo?
me has engañado hijo».
y de muerte la _____.
Luego se hizo al monte
Con el niño en brazos

Y allí le _____.
Y las noches que haya luna _____
será porque el niño esté de buenas
y si el niño llora
menguará la luna
para hacerle una cuna
y si el niño llora
menguará la luna
para hacerle _____.

Posteriormente, se ofrece la audición de la canción para que puedan comprobar si han realizado correctamente la actividad anterior. Esta actividad, además, está conectada con la siguiente, ya que se informa sobre la fama y las traducciones a otros idiomas de esta canción. Este dato es interesante, pues es posible se haya hecho en la lengua de los estudiantes.

3.2 Comprobad si habéis utilizado las palabras adecuadas con la ayuda de vuestro profesor. Luego, buscad en internet la versión original y fijaos en la música.

3.3 *Hijo de la luna* es una de las canciones españolas más conocidas y traducidas a otras lenguas (italiano, francés, inglés, griego, serbio, polaco...) ¿Existe alguna versión en tu lengua? ¿Qué semejanzas y qué diferencias hay en el texto y en la música con respecto a la versión española?

3.6.5. Conclusiones

Luego de realizar el análisis de este manual hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Es interesante que se fomente el trabajo en equipo en las actividades propuestas. Pensamos que esto favorece la integración, la autonomía y la confianza de los estudiantes.
2. La actividad que requería la transcripción de las estrofas de la canción nos ha parecido difícil, puesto que este proceso requiere de una gran rapidez, concentración y análisis. No es que pensamos que los estudiantes no sean capaces, pero es una tarea de mucha dificultad incluso para un nativo.
3. No se ofrece ningún otro tipo de actividad más allá de la transcripción. Pudo aprovecharse más estrofas de la canción con otro tipo de actividades.
4. Con la siguiente actividad, se contextualizó la canción y se ofreció información sobre el grupo y la época en que apareció. A pesar de ello, en la actividad que incluía

aprendizaje de vocabulario no se explotó el uso de este. Pensamos que hubiese sido productivo ofrecer ejemplos de uso para saber en qué contexto se puede emplear ese vocabulario.

5. Nos ha parecido interesante la última actividad, pues pretende vincularse con la cultura del estudiante y lo invita a reflexionar acerca de si en su lengua existe una traducción de esta canción tan famosa.

6. No hemos realizado el análisis de toda la colección de *Nuevo Prisma* porque no es el manual más utilizado en el Perú. Solo nos informaron de que usaban este nivel.

4. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS - DATOS DE LOS CUESTIONARIOS

4.1. Metodología empleada

Tal como se ha mencionado con anterioridad, uno de los objetivos de este trabajo es analizar la forma en la que algunos manuales utilizan la música para la enseñanza de ELE. Por ese motivo, decidimos realizar dos cuestionarios que pudieran arrojar datos certeros. Para obtener resultados más veraces, necesitamos datos cuantitativos y fiables con un número considerable de profesores y estudiantes de ELE en el Perú. Es por eso por lo que decidimos utilizar cuestionarios con alternativas múltiples; sin embargo, también formulamos preguntas abiertas para que los colaboradores pudieran expresarse libremente y por si sus respuestas no se encontraban dentro de las opciones preestablecidas. Realizamos dos cuestionarios diferentes con distintas preguntas, uno para los profesores de ELE en el Perú y otro para los estudiantes de ELE que estudian o han estudiado en el Perú.

4.2. Cuestionarios

En esta ocasión optamos por la elaboración de dos cuestionarios anónimos, ya que en este caso no es relevante conocer los datos personales y tampoco queríamos que los colaboradores se sintieran presionados. Asimismo, nuestro interés era que tanto estudiantes como profesores tuvieran libertad amplia a la hora de responder. Para la elaboración de estos cuestionarios adaptamos los cuestionarios elaborados por Alles García (2014).

En ambos cuestionarios modificamos algunas de las preguntas y añadimos alternativas para que fuera más sencillo y rápido. También, adicionamos la opción «otros» por si deseaban desarrollar más la respuesta o tenían otra alternativa. La tipología de las preguntas es mixta. Por un lado, la mayoría de las preguntas son objetivas; sin embargo, también se han hecho preguntas de carácter abierto, ya que es imprescindible saber cuál es la opinión personal de cada colaborador. Con respecto a la zonificación de los cuestionarios aplicados, la mayoría de ellos, el 90%, se completaron en Lima.

4.2.1. Cuestionario para profesores

En primer lugar, realizamos una búsqueda de publicaciones relacionadas con el uso de la música en ELE y trabajos realizados en ese ámbito. Después de la revisión de las fuentes, decidimos modificar el cuestionario para profesores y alumnos elaborado por Alles García (2014-2015). Nos pareció un instrumento muy interesante que puede medir cuáles son las experiencias reales de los profesores de ELE en el Perú. Por este motivo, adaptamos los cuestionarios a las necesidades y objetivos de este trabajo.

En segundo lugar, elaboramos los cuestionarios, a los que añadimos preguntas más enfocadas en nuestro tema y los enviamos a un par de profesores y estudiantes para que nos dijeran si se entendía o había alguna pregunta ambigua. Después de las modificaciones, se procedió al envío de los cuestionarios mediante el programa de Formularios de Google a escuelas privadas de idiomas y a profesores de español en el Perú. Se envió de forma virtual, ya que no fue posible el traslado a Perú. El cuestionario se envió de manera individual a cada profesor y también a los directores de las escuelas de español que conocíamos. Del mismo modo, en tres oportunidades, se publicó el cuestionario en el grupo de Facebook *Asociación de profesores de español en Perú*, donde hubo respuestas positivas por parte de los docentes. Casi la totalidad de los cuestionarios fueron completados por profesores de la ciudad de Lima, ya que no obtuvimos respuesta de los centros de enseñanza de español en otras provincias del Perú. Por esta razón, los cuestionarios completados no han sido muy numerosos; sin embargo, consideramos que sí es un número representativo.

El cuestionario para los docentes consta de diez preguntas formuladas en español. Al inicio del cuestionario se propusieron cuestiones generales como sexo, edad, nacionalidad, formación, tiempo de experiencia como profesor de ELE y centro(s) donde enseña. Asimismo, el cuestionario consta de cinco preguntas de respuesta abierta y cinco de respuesta cerrada. Las preguntas de respuesta cerrada tienen la alternativa «otro» por si su respuesta no se encuentra dentro de las alternativas ofrecidas o por si desean añadir algunos comentarios.

Las primeras dos interrogantes son bastante generales, pero las consideramos oportunas para introducir el tema musical. A partir de la tercera pregunta buscamos conocer si el docente ha usado música peruana con anterioridad, los ritmos y saber cómo fue la respuesta de sus estudiantes. Estas cuestiones están más enfocadas a saber cuál es

el uso que le dan a la música y conocer si han usado música peruana en sus clases y el uso que le han dado.

4.2.2. Cuestionario para estudiantes

Como hemos mencionado con anterioridad, después de una búsqueda exhaustiva decidimos usar y adaptar los cuestionarios propuestos por Alles García (2014-2015). Estos, en un primer momento, fueron realizados completamente en español y enviados a dos alumnos que se encuentran en el nivel B1 a modo de «prueba piloto». Los alumnos refirieron que podían comprender varias de las preguntas, pero solicitaron responder el cuestionario en inglés. Esto nos llevó a tomar la decisión de traducir los cuestionarios del español al inglés para que fuese más cómodo para ellos, para que pueda ser completado por alumnos de diferentes niveles y para que pudieran expresarse de la manera más cómoda y sincera.

De esa forma fueron enviados los cuestionarios mediante el programa de Formularios de Google a escuelas privadas de idiomas y a profesores de español en el Perú para que pudieran ser completados por sus estudiantes. Igualmente, fue publicado en Facebook por una de las escuelas de español para sus estudiantes y exestudiantes.

En la primera parte del cuestionario los estudiantes deben responder cuestiones generales como edad, género, nacionalidad y lengua materna. El cuestionario consta de nueve preguntas, de las cuales cinco tienen respuestas cerradas, pero permiten elegir la opción «otro» en el caso de que su respuesta no haya sido contemplada en las alternativas. En referencia con las cuatro preguntas restantes son de naturaleza abierta. Las primeras preguntas tratan sobre su experiencia como estudiante de español y las siguientes están más enfocadas en los objetivos de este trabajo.

4.2.3. Elección de los informantes y procedimiento del estudio

Este trabajo se limita a la variedad de ELE en el Perú. Es por eso por lo que todos los profesores que han colaborado en este estudio enseñan o han enseñado español en el

Perú y son hablantes nativos de español. De la misma forma, todos los estudiantes que han respondido los cuestionarios estudian o han estudiado español en el Perú.

Solicitamos la colaboración de la mayoría de centros donde se enseña español; no obstante, solo obtuvimos una respuesta positiva por parte de dos escuelas de español situadas en la ciudad de Lima: la Asociación Cultural El Tulipán y la Escuela de Español El Sol. En los demás casos, no se obtuvo respuesta o la respuesta fue negativa.

El envío de los cuestionarios se realizó entre los meses de enero y febrero del 2019 y tuvo como fecha límite el mes de abril de 2019. El llenado de cuestionarios fue de manera paulatina y la entrega fue de forma inmediata, ya que, como se mencionó anteriormente, se utilizó el sistema de Formularios de Google.

Para el estudio de ambos cuestionarios, examinamos los porcentajes de cada respuesta. Calculamos todos los resultados obtenidos y recopilamos todas las respuestas en español de los profesores. También realizamos la traducción de todas las respuestas de los estudiantes, puesto que originalmente estaban en inglés.

4.2.4. Limitaciones del estudio

Con respecto a las limitaciones de este estudio, el número de profesores que completaron el cuestionario fue de 43 y el número de estudiantes fue de 41. Consideramos como una limitación el hecho de que no hayamos podido trasladarnos personalmente, pues pensamos que si lo hubiéramos hecho, la respuesta habría sido mayor. Además, otra limitación fue que el estudio básicamente se haya centrado en la ciudad de Lima; aunque obtuvimos algunos cuestionarios de profesores de Cusco, creemos que hubiese sido mejor si hubiéramos obtenido muestras de las demás ciudades del Perú, donde existen centros en los que se enseña español a extranjeros.

4.3. Análisis de los datos

En este apartado, trataremos de llegar a deducciones concluyentes sobre el trabajo de investigación que realizamos por medio de los cuestionarios en las aulas de español

como lengua extranjera en el Perú. Adjuntamos los cuestionarios de los profesores y los de los alumnos en el ANEXO. A continuación, describiremos los resultados obtenidos.

4.3.1. Cuestionario dirigido a profesores de ELE en el Perú

4.3.1.1. Análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios para profesores de ELE en el Perú

En cuanto a los datos socioculturales, de los 43 profesores que respondieron el cuestionario, el 79,1% son mujeres, mientras que el 20,9% restante son hombres, con edades que están comprendidas entre los 26 y los 62 años. En lo que respecta a los años de experiencia como profesores de ELE oscilan entre 1 y 25 años. Todos los profesores que han participado son de nacionalidad peruana.

Con referencia a la formación profesional, no están todos especializados en la enseñanza del español como lengua extranjera. Igualmente, varios de los profesores han realizado una diplomatura en ELE (6) y/o una especialización en ELE (4).

- No precisaron su formación académica (9)
- Lingüística (9)
- Traducción e Interpretación (8)
- Educación en lenguas extranjeras (5)
- Educación (4) (No precisaron la especialidad)
- Educación Lengua, Literatura y Comunicación (2)
- Literatura (2)
- Máster en ELE (1)
- Derecho (1)
- Antropología (1)
- Administración hotelera (1)

Tal como se puede apreciar en los datos de los profesores, la mayoría de ellos ha llevado a cabo estudios en los que han tenido proximidad con el ELE o la enseñanza de lenguas. Once de ellos han cursado un máster, una diplomatura o una especialización en ELE. Consideramos que esta cifra evidencia la preocupación y motivación por especializarse en su labor como docente de ELE. Algunos de los profesores no precisaron su formación, puesto que creemos que pensaron que la pregunta se refería al grado de instrucción y no a la formación académica en sí. Es necesario recalcar que, tal como se ha mencionado en el apartado 1.1., en el Perú solo existe formación específica en ELE por parte de dos universidades.

Por un lado, la Pontificia Universidad Católica del Perú ofrece la Diplomatura de Especialización en Enseñanza del Idioma Español a Hablantes de Otras Lenguas. Por otro lado, la Universidad Ricardo Palma ofrece el Curso de Formación para Profesores de Español como Lengua Extranjera y también imparte el Curso de Especialización en la Enseñanza de ELE. Estos dos últimos cursos cuentan con la certificación expedida por el Instituto Cervantes.

Para nosotros es importante saber los lugares donde los profesores imparten las clases de español, porque así podemos tener un número certero de las ciudades donde existen más centros de enseñanza de español. En las respuestas obtenidas, varios de los profesores respondieron que trabajaban en diferentes centros de enseñanza al mismo tiempo. Estas son las respuestas

- Escuela de Español el Sol
- Asociación Cultural el Tulipán
- Instituto Langrow
- Centro de tutoría y orientación en lenguaje e idiomas Gloria Quispe
- Verbling
- Cuerpo de Paz Perú
- World Communications
- Universidad San Ignacio de Loyola
- Pontificia Universidad Católica del Perú
- Centro Tinku

- Hispana Idiomas
- Ecela
- The Barranco house
- Spanish LC Perú
- Otros: enseñanza de forma independiente

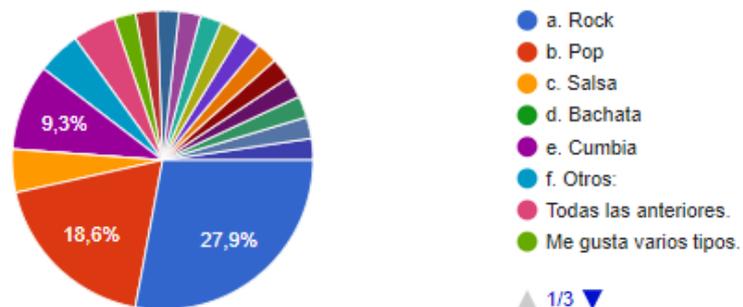
La primera interrogante estaba pensada como para entrar en el tema y era para saber si les gustaba la música o no. El 100% de los profesores respondieron que sí. Después de esa pregunta era necesario responder cuál era el ritmo de su preferencia.

○ ¿De qué tipo?

Esta pregunta se relacionaba directamente con la anterior, pero en esta ocasión se colocaron alternativas y también la opción «otros», donde ellos podían colocar algún ritmo que no habíamos contemplado dentro de las alternativas. Las respuestas que obtuvimos fueron las siguientes:

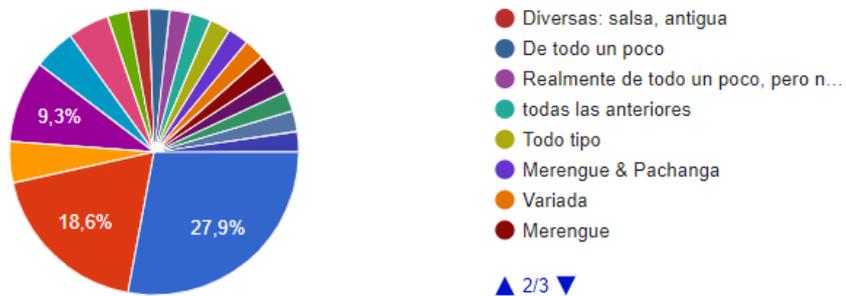
2. ¿De qué tipo?

43 respuestas



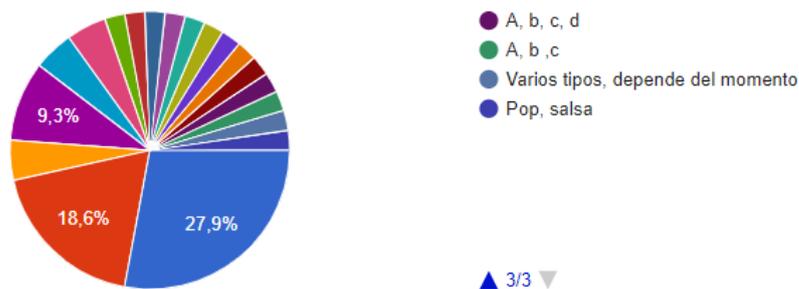
2. ¿De qué tipo?

43 respuestas



2. ¿De qué tipo?

43 respuestas



Como puede apreciarse, esta pregunta va enlazada con la pregunta anterior. En esta, los profesores prefieren el *rock* en primer lugar, seguido del pop, la salsa, la cumbia, etc. Esta pregunta fue formulada porque pensamos que los gustos musicales de los profesores podrían influir a la hora de escoger las canciones para la clase.

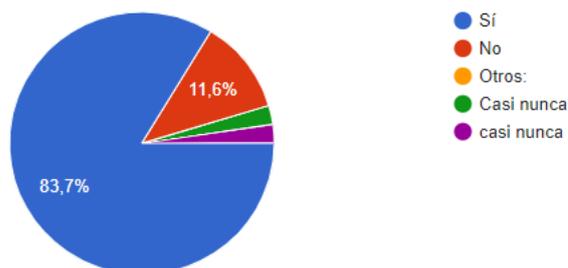
- ¿Alguna vez has usado música peruana en tus clases de español?

La pregunta 3 aludía directamente a si habían usado música peruana en sus clases de español. El 83,7% respondió que sí. Para nosotros era importante saber este dato, pues en la mayoría de manuales de ELE la presencia de la música es escasa. Pese a eso, los profesores en el Perú han usado música del repertorio nacional en sus clases. Asimismo, el 11,6% aseveró que no ha usado nunca música peruana. Esto tal vez podría ser porque

en muchos centros se ciñen al uso de un manual. Por último, el 4,7% respondió en la alternativa «otro» que no ha usado casi nunca la música peruana en sus clases. A continuación, mostramos los porcentajes.

3. ¿Alguna vez has usado música peruana en tus clases de español?

43 respuestas



○ ¿De dónde y de qué tipo son las canciones que has usado?

La pregunta 4 estaba relacionada con el origen de las canciones usadas en clase y también con el ritmo que prefieren los profesores de ELE. Esta era una pregunta abierta, puesto que no queríamos limitar ni condicionar a ninguno de los informantes. A continuación, mostramos las respuestas más recurrentes.

- Baladas clásicas o *rock* lento.
- Música criolla.
- Latinoamérica donde participa Susana Baca.
- Perú, Colombia, México.
- Cumbia y música criolla.
- Instrumental o música andina folclórica.
- México: canciones de Julieta Venegas.
- De todos los ritmos y países hispanohablantes.
- Argentina, México, España, Colombia. *rock*, balada, vallenato, pop.
- Realmente de Manu Chao, Me gustas tú; Jarabe de palo, Bonito, y música tradicional peruana, Daniel Alomía Robles. Alguna vez de Silvio Rodríguez.
- Música de España y Latinoamérica.

- Hip hop.
 - Canciones de cantantes peruanos, españoles y colombianos. Canciones románticas o pop. Busco canciones que sean un poco lentas para entender lo que se dice.
 - He usado Pedro Suárez Vértiz y La India.
 - Vals peruano.
 - He usado cantantes contemporáneos de música romántica y pop como Gianmarco, Pedro Suárez Vértiz y también cantantes de música criolla como Eva Ayllón.
 - He usado cantantes contemporáneos Los no sé quién. También el Himno Nacional para mostrarlo.
 - Festejo (ritmo afroperuano).
- ¿Cómo fue la respuesta de tus alumnos? Por favor, explica.

La siguiente pregunta también es de carácter abierto y está directamente relacionada con la anterior. Los profesores contestaron casi de manera general que los alumnos lo tomaron de una manera muy positiva y desafiante, ya que la comprensión auditiva siempre es un reto. Es resaltante, además, que varios de los profesores dijeron que incluyeron información u objetivos culturales en sus clases. De la misma forma, usaron las canciones también para trabajar la pronunciación y el vocabulario. A continuación, hemos considerado oportuno consignar las respuestas más comunes:

- Les gustó porque estaban familiarizados con el acento. Incluso algunos piden recomendación de cantantes peruanos.
- Rápida recepción y aceptación.
- Fueron receptivos. Les gustó realizar la interpretación de las letras a pesar de que algunos textos tenían vocabulario propio del país.
- Muy positiva, porque pudimos hablar sobre la situación de Latinoamérica en cuanto a la economía, pobreza, clases sociales, educación, etc.
- Cooperativa. No noté un entusiasmo especial, pero sí se enfocaron en realizar las tareas propuestas. Percibí también que se sintieron retados por el audio.

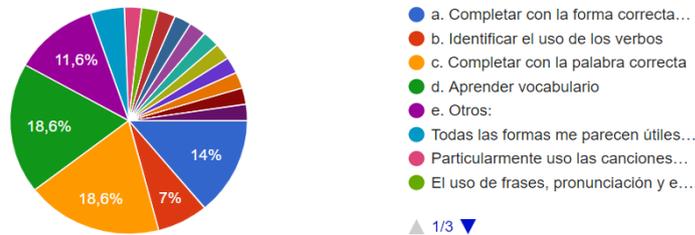
- Con la cumbia, les parecía divertida la letra de las canciones y las melodías. Intentaban bailarlas. Con la música criolla, les gustaba el mensaje de amor a la patria.
- Bastante buena. Les gustó conocer cantantes peruanos. Se interesaron por el vocabulario, la historia y el trasfondo cultural detrás de las letras.
- Buena, sirvió para mejorar pronunciación y vocabulario.
- Genial. Todos gustan de la música y sienten que se acercan más a la pronunciación del idioma y la cultura.
- Les gustó porque pudieron entender el acento de Julieta.
- La cumbia le pareció un poco rápida. En el caso de las canciones románticas, hubo mayor aceptación y comprensión.
- Muy buena. Primero la escuchaban varias veces párrafos cortos y luego a llenar espacios en blanco. Al último, la cantábamos en coro.
- Positiva y con entusiasmo en replicar las estrategias de la sesión de idioma.
- En la mayoría de los casos les gusta y se enganchan con las canciones.
- Buena, especialmente porque trabajé con preactividades
- Les gustó, pues es una manera de entender la gramática y la cultura a través de la música.
- Fue buena, sobre todo con alumnos jóvenes.
- Favorable, disfrutaron mucho la actividad. Les ayudó a identificar palabras que ya conocían.
- La de Pedro Suarez Vértiz (Lo olvidé) fue triste y ellos lloraron; La de La India (es un estúpido, arrogante) fue muy divertida y las alumnas se divirtieron.
- Positiva. El contexto fue una exposición de música y ritmos peruanos.
- Buena. Se mostraron interesados en saber más de la cultura y el arte del país.
- No muy útil. Los estudiantes no se sentían a gusto con las conjugaciones de los verbos (pasado, presente, futuro, subjuntivo, etc.) y no entendían las expresiones idiomáticas. Creo que el uso de canciones es útil para estudiantes que tienen un nivel avanzado.

- ¿Qué tipo de actividades consideras útiles para la explotación de canciones en el aula de ELE?

La pregunta 6 estaba orientada al objetivo con el que usan/ han usado la música en la clase. Específicamente era de nuestro interés conocer el tipo de actividades realizadas. Las alternativas de esta interrogante están basadas en lo propuesto por Murphey (1992) y Griffee (1992). Las respuestas más comunes son *aprender vocabulario* y *completar con la palabra correcta*. Ambas opciones cuentan con un 18,6 %, mientras que las demás alternativas, al parecer, no son muy relevantes para los profesores.

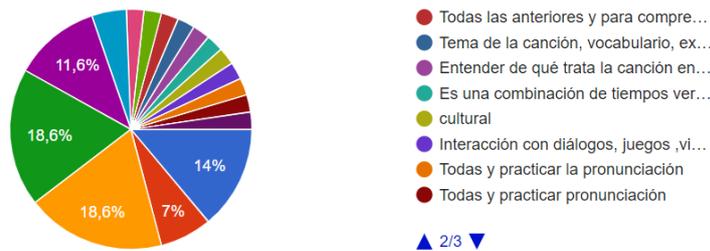
6. ¿Qué tipo de actividades consideras útiles para la explotación de canciones en el aula de ELE?

43 respuestas



6. ¿Qué tipo de actividades consideras útiles para la explotación de canciones en el aula de ELE?

43 respuestas



- Reta al estudiante al poner a prueba su comprensión auditiva.
- Es rentable como actividad. Se presta para aprender vocabulario, hablar de tópicos culturales, etc.
- Transmite cultura y permite a los alumnos disfrutar de un medio menos formal de aprendizaje. También, el estudiante aprende palabras o usos de verbos de una manera más didáctica.
- Entre las ventajas destacaría el aspecto lúdico y emocionalmente positivo. Considero que su uso permite aprender de una manera divertida, además de ayudarnos a generar un ambiente relajado que promueve la participación y reduce el miedo al error de nuestros estudiantes.
- Estas permiten aprender vocabulario nuevo. El estudiante puede reforzar las estructuras y aumentar su léxico. Asimismo, el alumno desarrolla su expresión oral al expresar opiniones. Incluso, se podría usar actividades de tipo kinestésicas con los estudiantes y ayudarlos a integrarse en el grupo y aprender sobre nuestra cultura. Para concluir, pienso que si se elige una canción adecuada teniendo en cuenta el tipo de estudiante, sus intereses y el objetivo, las ventajas del recurso serán mayores que sus desventajas.
- Hace la clase relajada, ayuda en la participación , interacción con la cultura, aumenta su vocabulario, pierden el temor, se hacen parte del mensaje de la canción, aumenta el interés, refuerza su comprensión auditiva y escrita, si su objetivo no es aprender el idioma sino simplemente cumplir un objetivo, eso queda de lado.
- La música representa una característica cultural de América Latina y usarla en la clase forma parte de los elementos culturales que debemos promover en una clase de ELE.

Desventajas:

- Puede que al alumno no le agrada aprender mediante canciones, pero ello es una cuestión que el profesor debería manejar con previo análisis.
- Una desventaja es que no se puede usar, muchas veces, música actual porque el reguetón y su letra no son muy explotables, por ejemplo.
- No coincidir con los gustos del alumno.
- A veces no comprenden algunos usos de palabras o frases (expresiones idiomáticas).
- Si el nivel de la canción no es el adecuado para la clase, puede ser frustrante y contraproducente.
- Es una buena forma de practicar lo aprendido de una manera más distendida, además de conocer un poco de la cultura hispana.
- La principal desventaja creo que es la dificultad de encontrar una canción comprensible auditivamente, correcta gramaticalmente y que se preste para los objetivos y actividades que deseamos trabajar en clase.
- No siempre buscan el uso correcto del idioma, ya que se basan más en el ritmo y la forma. Una gran ventaja es la ayuda que presta al desarrollo de la fluidez ya que se enfoca más en el ritmo y la rima.
- Algunos ya están predispuestos y piensan que no comprenderán. También, el vocabulario nuevo puede ser un distractor y desviar el objetivo de la actividad, como la identificación de los verbos y del tiempo estudiado. Además, a veces, ciertas canciones elegidas presentan reflexiones o mensajes que no son literales, sino que poseen un significado literario o figurado.
- No se podría usar con personas sordas, podría ser contraproducente si la canción elegida no es la adecuada para el nivel del alumno o si no le gusta al alumno (el tema, el ritmo, etc.).

- Muchas veces el acento varía por estrategia del cantante o algunas frases las canta muy rápido.

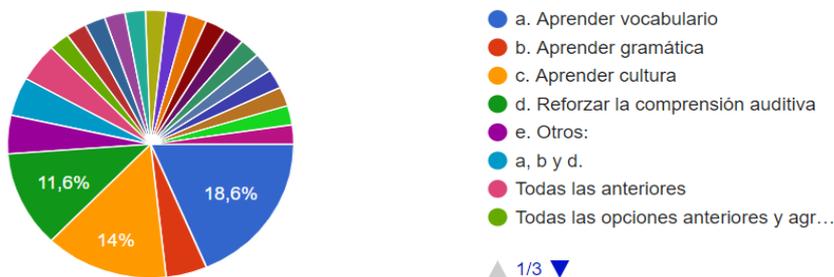
- No hay vocabulario por nivel en A1.

o ¿Con qué objetivos has usado las canciones en clase?

La pregunta 8 está orientada a conocer los objetivos perseguidos en la clase. Como puede observarse en el gráfico, el 18,6% de los profesores indicaron que usaron las canciones para aprender vocabulario. En segundo lugar, colocaron la cultura con un 14% y en tercer lugar el reforzamiento de la comprensión auditiva con un 11,6%. En la alternativa «otros», mencionan otros usos como aprender gramática, reforzamiento de la fonética, etc.

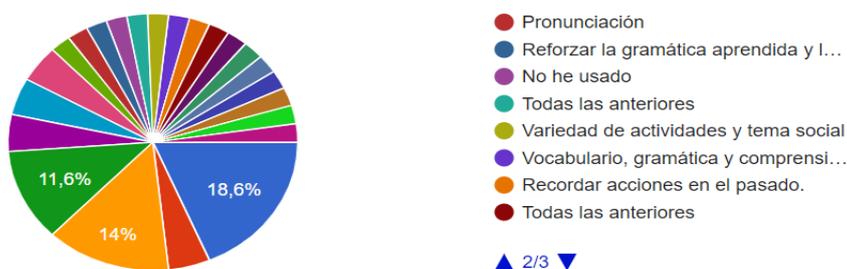
8. ¿Con qué objetivos has usado las canciones en clase?

43 respuestas



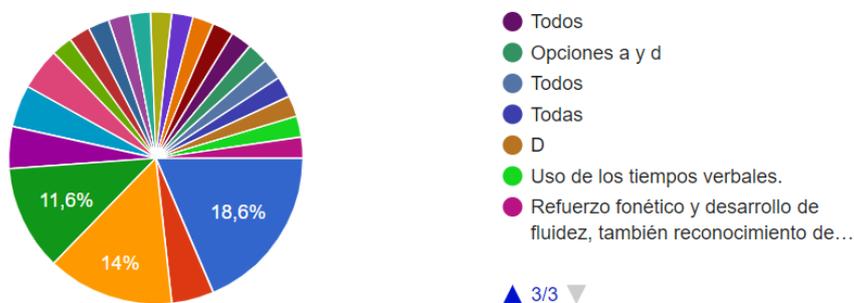
8. ¿Con qué objetivos has usado las canciones en clase?

43 respuestas



8. ¿Con qué objetivos has usado las canciones en clase?

43 respuestas



○ ¿Crees que se puede aprender español a través de canciones? ¿Por qué?

Ante la pregunta de si creen que se puede aprender español mediante canciones, las réplicas fueron variadas. La respuesta de la mayoría de ellos fue a favor. Varios de ellos argumentaron que son muestras reales de lengua, que se puede aprender nuevo vocabulario, estructuras gramaticales, etc. Otros argumentaron que es muy favorable en la enseñanza a niños. Otro grupo dijo que es un elemento del aprendizaje y pueden usarse de manera complementaria, pero no exclusiva. No obstante, también respondieron que no usan el recurso porque muchas veces es muy complicado para los alumnos, no coincide con los gustos musicales, no hay canciones adecuadas para niveles como el A1. A continuación, consignamos las respuestas más recurrentes.

- Definitivamente, porque así el alumno interiorice una sola frase de la canción no va a olvidarla (ni su pronunciación) y va a usarla nuevamente. Incluso nosotros, que hemos sido alguna vez alumnos, aprendemos ciertas palabras o frases escuchando canciones. Sin embargo, no todos aprenden así, pues poseen otras formas de aprendizaje.

- Sí, pero no únicamente a través de ella porque es parte de cómo manifestamos la cultura.

- Sí, dependiendo del nivel: vocabulario, frases, expresiones idiomáticas, mensajes, etc.

- La verdad sí se puede, pero en los niveles muy básicos, por ejemplo, cuando trabajas con niños. Para mí esa es la mejor manera, puesto que los estudiantes de

otros niveles pueden escucharlas en su casa o en los dispositivos que ellos tienen. Debemos tener en cuenta que son estudiantes europeos, americanos o canadienses y lo que se puede hacer es darles el nombre de la canción y así ellos la escuchan por sí solos y aprenden el vocabulario y frases que podrían ser útiles.

- Sí, claro, muchas veces nos concentramos en las formas gramaticales sin llegar a aprender a usarlas. En cierto modo, la melodía logra alejar que centremos la atención más allá del primer enfoque.

- Sí, creo que solo se debe tener claro el objetivo.

- Son muestras de lengua genuinas que, bien adecuadas al nivel, pueden ser muy rentables didácticamente.

- Sí, porque le permite al estudiante sentirse atraído o interesado a las expresiones culturales del idioma.

- No. Yo creo que se puede mejorar ciertas habilidades como la comprensión auditiva, el vocabulario y pronunciación. Aprender es una palabra muy compleja y completa. Si fuese que la música nos llevara a aprender un idioma, entonces muchos podríamos aprender chino o japonés solo escuchando música.

- Sí, porque es como un texto pero con ritmo.

- Sí, pero depende mucho del nivel y de los conocimientos del estudiante. Se debe dosificar, darle el vocabulario nuevo antes y, como lo he mencionado, ir acostumbrando su oído con canciones de nivel básico y, luego, de nivel más avanzado.

- Puedes aprender un idioma con cualquier actividad que realmente te guste, pues te tendrá atenta y sobre todo motivada.

- Sí, porque promueve el uso activo de la lengua. Sin embargo, es importante recordar que esta debería ser empleada como una herramienta ocasional intercalada con otras, pero no permanente para evitar caer en la monotonía.

- Sí, porque tienes vocabulario, conjugación de verbos y mucho de contenido cultural.

- Por supuesto, pero esto dependerá de tipo de alumno, si es más auditivo, claro que sí. También podría reforzar lo que ya sabe, por ejemplo, la canción «Eres tú», la forma de la conjugación.
- Pues definitivamente, ya que es un recurso válido y se agrega el factor divertido.
- No, en niveles altos ni intermedios. Pero es muy buena para los niños.
- Por supuesto que sí pues una manera diferente de disfrutar y aprender de la gramática, nuevo vocabulario y expresiones idiomáticas.
- Creo que ayuda al aprendizaje del idioma porque hay estructuras gramaticales, vocabulario, pronunciación.
- Sí, porque no solo se trabaja a nivel gramatical sino también se puede hablar sobre el tema principal y secundario de la canción por ejemplo la canción «Para el norte» habla sobre los inmigrantes, en esa canción se puede explorar a nivel gramatical, cultural, literario ya que hay metáforas y es muy buena para un nivel C1- C2.
- Sí, porque de manera más lúdica quizás, memorística, se insertan temas de interés tanto cultural como lexical.
- Aprender español directamente y solo con canciones, no. Creo que el docente puede usar las canciones como un motivador de aprendizaje, generando inquietudes de gramática, vocabulario, pero no como un material único de aprendizaje.
- Para estudiantes principiantes no es útil porque, en mi experiencia, se pierden y confunden con los tiempos de los verbos.
- Creo que puede ayudar con el proceso de aprendizaje en aspectos léxicos, fonéticos y semánticos. Puede también ayudar a desarrollar fluidez y generar naturalidad al hablar.

○ Para enseñar cuestiones culturales, ¿qué tipo de recursos has usado?

Esta pregunta estaba más enfocada al área cultural. Por esa razón, se les preguntó a los profesores por los recursos que habían usado para enseñar cultura en el aula. Hubo mucha coincidencia en el uso de recursos digitales. Varios de ellos coincidieron en el uso de la música como elemento fundamental para enseñar cultura, sobre todo a través de ritmos autóctonos. También hubo coincidencias en el uso de vídeos de danzas o fiestas costumbristas, ya que el Perú es un país muy rico en lo que respecta a danzas folclóricas. A continuación, presentamos las respuestas más frecuentes:

- Elementos reales, frutas reales, entrevistas a personas sobre festividades, música, danza, lecturas.
- Uso las comidas, las fiestas tradicionales y la forma de vida que tenemos aquí, por ejemplo, siempre estamos relajados y tratamos de responder educadamente y un sinnúmero de cosas que para ellos es nuevo.
- He usado las siguientes actividades: vídeos de Marca Perú y otros (A la vuelta de la esquina, Sucedió en Perú, etc.), lecturas adaptadas según el nivel, diálogos, entrevistas, podcast, visitas a museos u otros.
- Vídeos, canciones, paseos a museos, encuestas en las calles, intercambio de idiomas entre mis alumnos y locales.
- La música, los símbolos incaicos, algún tipo de historias, leyendas o creencias que dan origen a algunas palabras.
- Imágenes y textos sobre la geografía, la historia, la gastronomía, festividades, etc. Mapas, recetas, vídeos (de la marca Perú, por ejemplo), canciones.
- Lecturas, salidas de campo, vídeos, canciones, extractos de programas televisivos, artículos periodísticos, objetos tradicionales, celebraciones, etc.
- Lecturas, vídeos, historias, documentales, paseos a lugares cercanos en Barranco que tiene lugares coloniales e históricos, paseos al centro de Lima, objetos físicos en la clase.
- Música autóctona, cantantes reconocidos, vídeos con imágenes que reflejan la cultura.
- Vídeos sobre el país, textos de escritores peruanos, películas, artículos de periódicos y revistas, canciones, etc.
- Porque soy antropólogo, he usado mis conocimientos sobre la cultura andina.

4.3.1.2. Conclusiones generales del análisis de los datos del cuestionario para profesores de ELE en el Perú

Luego de analizar cada una de las respuestas ofrecidas por los profesores de ELE en el Perú, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. La mayoría de profesores de ELE en Perú tienen una carrera afín a la labor que realizan. Solo tres de ellos han tenido una formación diferente. Un dato interesante es que varios de los profesores han realizado diplomados o especializaciones en ELE (diez de ellos) y, en un caso, una persona realizó el máster en ELE. Varios de ellos también han realizado estudios de educación para complementar su formación. Este es un dato interesante, pues demuestra la motivación y el interés de los docentes por la formación y la especialización en esta área.
2. Varios de los profesores han coincidido en que, por medio de la música, es posible enseñar la lengua y la cultura; de hecho, lo hacen en clase. Respondieron que utilizan diferentes ritmos típicos del Perú para hacerlo.
3. Existen discrepancias entre las respuestas. Mientras que la mayoría coincide en las ventajas y las cuestiones positivas, existen quienes no comparten la misma opinión. Para ellos, no es un recurso adecuado, pues es complicado, toma mucho tiempo en clase y puede crear frustración en el alumno. Tal vez no entendieron la pregunta correctamente. En realidad, consideramos a la música como un recurso productivo para aprender una lengua y su cultura; sin embargo, no es el único. Creemos que el docente debe estar abierto a todas las posibilidades que el medio ofrece para hacer mejor la experiencia de aprender lengua y cultura de manera conjunta.
4. Consideramos que es valorable que varios de los docentes usen distintos tipos de canciones peruanas con fines culturales durante sus clases, pues esto es un claro ejemplo de la productividad de este inagotable recurso.

4.3.2. Cuestionario dirigido a estudiantes de ELE en el Perú

4.3.2.1. Análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios para estudiantes de ELE en el Perú

Con respecto a los datos socioculturales, de los 41 estudiantes que respondieron el cuestionario, 25 son mujeres, mientras que 15 son hombres, con edades comprendidas entre los 18 y los 48 años. Estas son las nacionalidades de quienes participaron en el estudio:

- Holandeses (8)
- Estadounidenses (6)
- Chinos (5)
- Brasileños (4)
- Alemanes (4)
- Japoneses (3)
- Canadienses (3)
- Ingleses (3)
- Ucranianos (1)
- Sudafricanos (1)
- Daneses (1)
- Franceses (1)
- Tailandeses (1)

○ ¿Cuál es tu nivel de español?

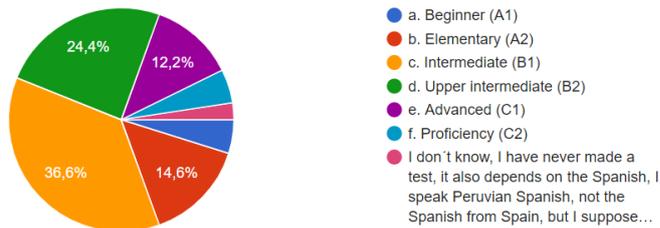
Esta pregunta buscaba saber cuál es el nivel de los alumnos para comprobar más adelante si durante sus clases se ha usado música o no. Debemos mencionar que, en un primer momento, este cuestionario estaba hecho completamente en español. Se envió a manera de «prueba piloto» el cuestionario a algunos estudiantes, que respondieron que

no lo comprendían en su totalidad y, también, consultaron si podían responderlo en inglés. Por este motivo es que se tradujo todo el cuestionario, ya que no queríamos excluir a los estudiantes de A1 o A2, por ejemplo.

En este caso, el 36,6% se encuentran en el nivel B1, el 24,4% pertenece al nivel B2, el 14,6% al nivel A2 y el 12,2% al nivel C1. El resto corresponde al 12,4, que es de nivel inicial no saben con exactitud a qué nivel pertenecen.

1. What is your level of Spanish?

41 respuestas

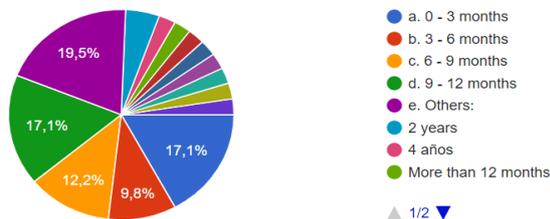


o ¿Por cuánto tiempo has estado estudiando español?

Esta pregunta la formulamos, con la idea de obtener datos más certeros del tiempo que han estado llevando clases y también queríamos saber si en ese tiempo se había empleado música o no. La mayoría de los estudiantes llevan estudiando entre 0 y más de 24 meses. A continuación, podemos ver mejor las cifras.

2. How long have you been studying Spanish?

41 respuestas



2. How long have you been studying Spanish?

41 respuestas



○ ¿Te gusta la música?

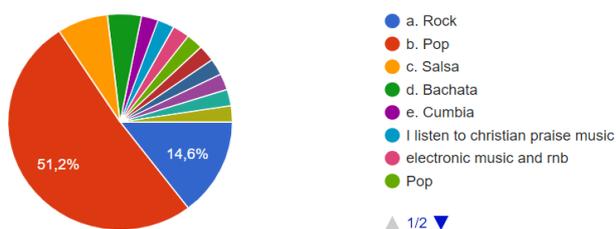
Esta pregunta fue formulada a modo de entrada en el tema. Ante esta interrogante, el 100% de los estudiantes respondió que sí les gusta la música.

○ ¿Qué tipo de música te gusta?

Después de esa, se les consultó sobre el tipo de música que les gusta, pues también será tomado en cuenta para la propuesta didáctica. La respuesta mayoritaria se inclinó hacia el pop (51,2%), seguido del *rock*, con un 14,6%. Dentro de las respuestas colocamos la opción «otros» para que los alumnos pudieran expresarse libremente. Dentro de esta alternativa dijeron que les gustaba la música electrónica, bachata, *reggae*, reguetón, etc.

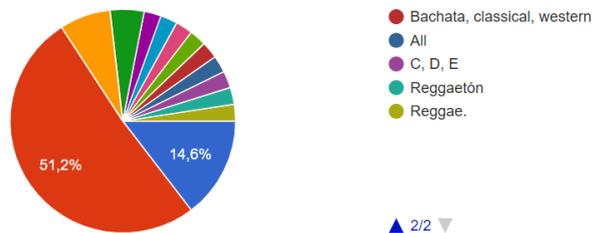
4. What kind of music do you like?

41 respuestas



4. What kind of music do you like?

41 respuestas



- ¿Los profesores han usado música peruana en tus clases? Si tu respuesta es «sí», ¿qué tipo de música peruana fue?

Esta pregunta fue abierta, pues no queríamos limitar sus respuestas con alternativas. Del total de respuestas, 15 de los estudiantes dijeron que sus profesores nunca habían usado ningún tipo de música. El resto de estudiantes respondieron que sus profesores sí usaron música, pero solo 3 de ellos precisaron que sí fue música peruana. Los otros dijeron que no sabían con precisión si era música peruana o no. También refirieron que no solo fue música peruana, sino también mexicana, española y colombiana, por ejemplo.

- ¿Te gustó? ¿Por qué?

La mayoría de los estudiantes dijo que sí les había gustado, aunque algunos contestaron que no o que no habían usado música en sus clases. Para nosotros, esta pregunta era muy importante, ya que refleja las ideas y la forma de pensamiento de los estudiantes en cuanto a la música dentro del aula. A continuación, hemos traducido las respuestas más recurrentes:

- Sí, me gusta la música relacionada a la cultura.
- Me gusta, creo que puedo familiarizarme con la pronunciación.
- Sí, es divertido cantar y aprender nuevas canciones. Esto es un camino para practicar vocabulario y la conjugación de los verbos.
- Sí, es una forma natural de engancharse con el lenguaje.

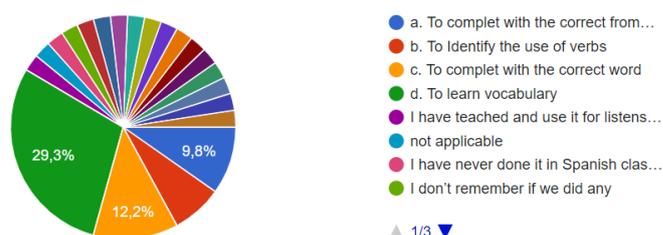
- Sí, añade variedad a las clases.
- Sí, porque escuchar música siempre es una forma accesible y eficiente para aprender el idioma y la cultura.
- Sí, te hace desarrollar tu capacidad de reconocer palabras.
- No, porque puedo escuchar música fuera de clase.
- Sí, porque es otra forma de aprender y también es difícil. Para mí es más complicado entender la música que las conversaciones.
- Sí, la música es entretenida en clase porque puede traer aprendizajes secundarios sobre la cultura y la historia de los países hispanohablantes.
- No, solo sirve para bajar el nivel de la clase y para mí fue muy difícil de entender.
- Sí, porque fue una buena aproximación moderna de aprender español.

○ ¿Qué tipo de actividades relacionadas con la música has hecho?

Mediante esta pregunta buscábamos recopilar información acerca de las actividades que los estudiantes habían hecho. Por esta razón, colocamos alternativas antes propuestas por otros autores a la hora de trabajar con canciones. El 29,3% sostuvo que usó canciones para aprender vocabulario nuevo. El 12,9% las usó para llenar los espacios con la palabra correcta. El 9,8% las empleó para colocar el verbo en la forma correcta. El resto de los estudiantes aseveró que no había usado canciones en sus clases o no recordaban el tipo de ejercicio que habían realizado.

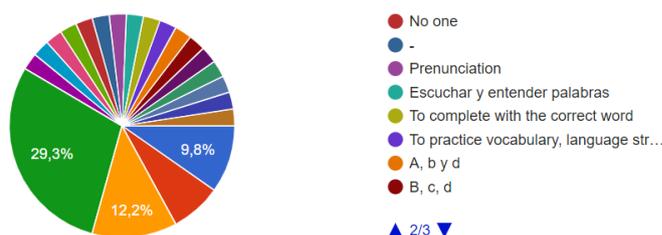
7. What kind of activities related to songs have you done?

41 respuestas



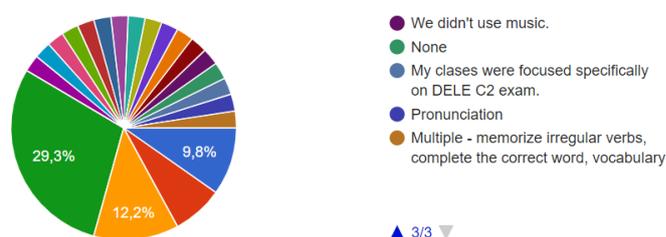
7. What kind of activities related to songs have you done?

41 respuestas



7. What kind of activities related to songs have you done?

41 respuestas



○ ¿Crees que puedes aprender español con estas actividades? ¿Por qué?

Pensamos que, como profesores, es muy importante escuchar las opiniones de los estudiantes y también adaptarnos a sus necesidades. Más del 90% respondió que sí y expuso sus razones. En nuestra opinión, es un número considerable que nos a considerar mucho más este recurso. A continuación, hemos traducido las respuestas más recurrentes:

- Sí, eso mejora el uso de los verbos y el vocabulario.
- Sí, porque puedes hacer actividades y aprender por ti mismo.
- Sí, especialmente si te gusta la música porque la escuchas una y otra vez y al mismo tiempo aprendes.
- Sí, creo que es una de las diferentes actividades que pueden ayudarte a aprender español.
- Sí, se aprende mucho vocabulario, pero menos con el reguetón porque solo se aprenden cosas relacionadas con el machismo.
- Sí, porque es una buena manera de ampliar la experiencia de aprendizaje.

- Sí, me divierto escuchando música y cantándola. Me ayudaba mucho leer la letra y cantarla. Cuando vivía en Lima, escuchaba radio Corazón porque entendía mejor la música lenta. Con el paso del tiempo, me di cuenta de que podía hablar español con más confianza.
 - No se puede aprender español escuchando música, pero sí se puede mejorarlo.
 - Sí, para mí es una forma muy bonita de mejorar mi español.
- ¿Qué te parece que en clase se use música peruana? Si no es así, ¿qué te parecería si se usara?

Para nosotros esta pregunta era clave, ya que queríamos conocer las opiniones de los estudiantes sobre el uso de la música peruana en clase. Esta pregunta se planteó de manera abierta para que los estudiantes se expresaran con total libertad. Como se puede comprobar en las respuestas, la mayoría de los estudiantes respondieron positivamente y lo toman como un recurso válido y que tiene diferentes beneficios. No obstante, algunos están en desacuerdo. A continuación, hemos traducido las respuestas más recurrentes:

- Disfruto mucho de la música peruana y también la disfruto para aprender.
- Creo que debe usarse en clase como modelo de pronunciación.
- Me encantaría que más profesores la usaran.
- Si estás aprendiendo la lengua en Perú, definitivamente debe ser usada. La música es una forma de aprender cultura, por lo que creo que es una parte importante del aprendizaje.
- Chévere, la música habla sobre la historia del país.
- Sería muy bueno usarla y aprender sobre la cultura de Perú.
- Creo que si se usa música peruana en clase, sería muy bueno aprender más sobre la cultura de Perú.
- Creo que la música se usa, puesto que las personas tienen diferentes estilos de aprendizaje. Una persona es visual, mientras que otra es auditiva. Con la creación de diferentes formas de aprendizaje, crean un mejor ambiente de aprendizaje.
- Creo que es una buena idea, específicamente si la letra está disponible para poder comprender y seguir la canción. Muchas canciones no son familiares, así que es un desafío para aprender. Para mí es mejor escuchar la música y tener la letra a la mano.

- Creo que es una excelente idea. Existen muchas cosas para aprender sobre la cultura peruana y la diversidad a través de su música. Creo que cualquier canción/vídeo añade interés y temas interesantes de conversación.
- No me gustaría. Es inoportuno y siento que me tratan como si fuera un niño.
- Creo que la música ayuda en el proceso de aprendizaje de un idioma, pero si es un tipo de música que no me gusta, podría ser incómodo para mí.

4.3.2.2. Conclusiones generales del análisis de los datos del cuestionario para estudiantes de ELE en el Perú

Después del análisis de cada una de las respuestas al cuestionario, podemos obtener las siguientes conclusiones:

1. La mayoría de alumnos ha respondido de manera positiva ante la posibilidad de que en las clases se emplee música peruana. Varios de ellos afirmaron, además, que es un recurso accesible e interesante.
2. Varios de los estudiantes refirieron que la música tiene potencial didáctico. Igualmente, algunos de ellos reconocieron su valor cultural. Es por eso que consideramos que esto debe ser tomado en cuenta por los docentes.
3. Creemos que podría clasificarse las canciones de acuerdo a su dificultad para poder empezar a usar este recurso desde los niveles iniciales. Existen algunos huainos o yaravíes que son bastante lentos y claros, por lo que no resultaría tan difícil para un estudiante de nivel A1, por ejemplo.
4. No podemos afirmar que las conclusiones de esta investigación sean del todo sólidas, ya que el número de estudiantes no ha sido significativo. Además, la mayoría de ellos ha estudiado/estudia en la ciudad de Lima. No sabemos si en otras regiones se evidencia un mayor uso de música peruana. Creemos que si la investigación se hubiera realizado *in situ*, habríamos tenido más información.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Justificación

Uno de los objetivos que nos propusimos en este trabajo era hacer una revisión de los manuales que se usan para la enseñanza de ELE en el Perú. Es así que en el capítulo III analizamos *Nuevo Español en Marcha, Aula Nueva edición*, para los niveles A1, A2, B1 y B2; *El Ventilador* y *Nuevo Prisma C2*, para los niveles C1 y C2, respectivamente. Tras estudiar estos materiales, notamos la escasa presencia de la música tal como se ha detallado anteriormente. Asimismo, observamos también que varios de los ejercicios que se proponían estaban descontextualizados o no había una secuencia de actividades que justificara de manera más eficaz su uso. Aunque en los manuales sí localizamos el empleo de la música en español, no hallamos ninguna actividad con melodías peruanas.

Ante esta carencia, consideramos, entonces, que los profesores tendrían que preparar material extra y aportar explicaciones explícitas para introducir estos recursos dentro de la clase de ELE en el Perú. Es por esta razón por la que nos trazamos como objetivo plasmar la utilidad y el valor didáctico que tiene la música como fuente de información cultural en el Perú. Asimismo, cuando realizamos el estudio de los cuestionarios, comprobamos que varios de los profesores admitían haber usado música peruana en sus clases; no obstante, varios de ellos también reconocieron que no la empleaban. Por consiguiente, en esta parte del trabajo, creemos que es relevante realizar una propuesta didáctica que brindará un recurso adicional y complementario para las clases.

Con este aporte, pretendemos que la música peruana esté más presente en las clases de ELE como un recurso productivo alternativo. Con relación al corpus, tal como lo mencionamos en la introducción de este trabajo, hemos usado canciones de grupos y cantantes peruanos: *Las torres* de Los nosequién y los nosecuántos, *Kachkaniraqmi (Sigo siendo)* de Sila Illanes, *Nostalgia provinciana* y *Triciclo Perú* de Los mojarras.

Esta unidad se titula *El terrorismo en el Perú y sus consecuencias*. Somos conscientes de que este es un tema sensible y delicado que podría considerarse inapropiado para trabajar en clase. Sin embargo, creemos también que es importante tener

conocimiento de lo que sucedió en el Perú, pues este hecho ha marcado profundamente nuestra historia reciente y nuestra cultura. También, nos ha dado varias lecciones, de las cuales todavía seguimos aprendiendo. Asimismo, actualmente la sociedad peruana, especialmente la limeña, sufre las consecuencias de este conflicto en distintos ámbitos. Uno de los ejemplos más palpables es la migración del campo a la ciudad como forma de escape a la violencia en varias ciudades del interior del país. Muchas de las familias que vivíamos en otras regiones, tuvimos que escapar y migrar a la ciudad de Lima a causa de la violencia desmedida de aquella época. Por ello, creemos que es de vital importancia conocer los hechos relacionados con este conflicto para poder comprender mejor algunas cuestiones culturales.

5.2 Características de la unidad didáctica

Para la elaboración de esta propuesta, hemos tomado como referencia la estructura de algunas unidades didácticas mostradas en la sección *redELE* (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera) que se encuentran publicadas en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Estas unidades didácticas nos han servido de modelo para la estructuración y secuenciación de nuestra propuesta.

Presentaremos esta unidad dividida en cuatro sesiones de 120 minutos cada una. Estas tendrán diversos tipos de actividades que trabajarán la lengua, pero sobre todo la cultura peruana a través de canciones peruanas. En nuestro trabajo, consideramos que lengua y cultura son dos elementos esenciales y que no se pueden disociar. Del mismo modo, una de las metas plasmadas en el PCIC es que el discente pueda aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural. Buscamos que los estudiantes sean los protagonistas de la clase y el eje principal, mientras que el profesor asumirá el papel de orientador que los conduzca a alcanzar los objetivos trazados.

Para la elaboración de este material, hemos optado por el enfoque por tareas, ya que permite trabajar con una finalidad clara y faculta al estudiante para explotar su imaginación y su autonomía en el aprendizaje. Pretendemos que con el producto final se recoja lo aprendido a lo largo de las cuatro sesiones propuestas.

Con respecto al desarrollo de las sesiones, el profesor podrá encontrar indicaciones en la guía que acompaña la unidad didáctica. Esta guía se encuentra separada, pero debe ser leída de forma simultánea para una mejor comprensión. Igualmente, se detalla el tiempo sugerido para la realización de cada una de las actividades. Y, en cuanto a los materiales audiovisuales, esta unidad didáctica se compone de un CD que contiene los vídeos de las canciones trabajadas y la letra completa de cada una de las canciones. Finalmente, las imágenes que acompañan las actividades y/o explicaciones estarán también en el apartado Anexos.

Nuestra unidad didáctica y las sesiones que la componen tienen la siguiente estructura:

| Título: El terrorismo en el Perú y sus consecuencias | |
|---|--|
| Autora | Gretty García Estrada |
| Número de sesiones y duración | <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 1: 120 minutos (2 horas). - Sesión 2: 120 minutos (2 horas). - Sesión 3: 120 minutos (2 horas). - Sesión 4: 120 minutos (2 horas). - Total: 480 minutos (8 horas). |
| Nivel | - B2 en adelante |
| Destinatarios | - Estudiantes de ELE en el Perú |
| Grupo | -15 estudiantes adultos (30-45 años) de nacionalidad estadounidense que trabajan en una mina en el Perú. |
| Objetivos generales | <ul style="list-style-type: none"> - Brindar información relevante sobre la época del terrorismo en el Perú. - Dar a conocer de forma concreta los dos grupos subversivos y las consecuencias que dejaron en el país. - Ampliar el panorama cultural relacionado con el Perú. - Sensibilizar a los estudiantes sobre situaciones de violencia terrorista. - Describir y comparar acontecimientos históricos y culturales. |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar los grupos armados que se desarrollaron en el Perú. - Conocer parte de la riqueza musical peruana y del acervo cultural que transmiten. - Conocer algunos grupos y cantantes peruanos y las fusiones musicales que han realizado. |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer algunas de las causas del crecimiento irregular de algunas ciudades del Perú. - Analizar qué grupo subversivo causó más daño al país. - Presentar material audiovisual que acerque a los estudiantes a la interacción sociocultural peruana. - Practicar las cuatro destrezas de la lengua a través de las actividades propuestas para las cuatro sesiones. |
| Destrezas trabajadas | <p>-Comprensión oral y auditiva: estas se ejercitan a través de la audición de las canciones y del visionado de los recursos audiovisuales. También, se producen a través de la interacción con los compañeros y con el profesor.</p> <p>-Comprensión escrita: se practica a través de los diversos tipos de textos usados en las sesiones. Del mismo modo, se entrena con la lectura de las letras de las canciones propuestas en las sesiones 1, 2 y 4. También se ejercitan con las lecturas ofrecidas.</p> <p>-Expresión escrita: se trabaja a través de las respuestas escritas. También, se produce en la tarea final de esta unidad, pues los estudiantes deben escribir su propia canción.</p> <p>-Expresión oral: se realiza en todas las sesiones en grupos y en exposiciones a través de los diferentes ejercicios.</p> |
| Competencias | <p>-Competencia comunicativa: se percibe en las explicaciones por parte del profesor, las muestras reales del lenguaje formal e informal, etc.</p> <p>-Competencia sociocultural: el objetivo de las sesiones se centra en que los estudiantes aprendan cómo es que se desarrolló el terrorismo en el Perú. También, deben entender cómo es que algunas ciudades tuvieron un crecimiento irregular como consecuencia de la violencia en el interior del país. Asimismo, esta propuesta didáctica busca que los estudiantes desarrollen habilidades interculturales para comprender mejor la realidad de muchas personas que fueron directa o indirectamente víctimas de la violencia terrorista.</p> |
| Material y recursos | Fotocopias, ordenador, proyector, fotografías, guía didáctica para el docente, conexión a internet y dispositivos de reproducción de audio. |

5.3. UNIDAD DIDÁCTICA

EL TERRORISMO EN EL PERÚ Y SUS CONSECUENCIAS

5.3. UNIDAD DIDÁCTICA

5.3.1. SESIÓN 1

1. EL TERRORISMO EN EL PERÚ

A.  **Observa el siguiente mapa y responde las siguientes cuestiones.**

- ¿Conoces los principales grupos de terroristas en el mundo?
- ¿En qué época se desarrollaron? Coméntalo con tus compañeros.



B.  **Observa las siguientes imágenes. Después, responde las siguientes preguntas.**

- ¿Conoces a esos personajes?
- ¿Has escuchado hablar de ellos?



^{2 2} Mapa tomado de Google. Disponible en:

https://www.google.com/search?q=mapa+mundi&rlz=1C1AWFC_enPE735PE748&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjI85uPspbkAhV_NzIUkHW_gxCsMQ_AUIESgB&biw=1366&bih=625#imgrc=FqPeaUW_s2o_HM: Consulta: 15 de mayo de 2019.

³ Imágenes tomadas de Google. Disponibles en:

https://www.google.com/search?rlz=1C1AWFC_enPE735PE748&biw=1366&bih=625&tbn=isch&sa=1&ei=qIBeXav2NvSj1fAPkuucGA&q=MRTA+y+sendero+luminoso&oq=MRTA+y+sendero+luminoso&gs_l=img.....35i39j0i67j0i30.8AMF5FDZKMU&ved=0ahUKEwir6sT1s5bkAhX0URUIHZI1BwMQ4dUDZAY&uact=5: Consulta: 15 de mayo de 2019

C.  Mira el siguiente vídeo y reflexiona sobre lo que se muestra en él.



El Terrorismo en el Perú - DEC de los 90 - breve Resumen



Responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron los principales grupos terroristas del Perú?
- ¿Qué métodos usaban en sus ataques?
- ¿Quiénes fueron sus líderes?

D.  En grupos de tres, elaboren una lista con las principales características de cada grupo terrorista mostrado en el vídeo.

| Sendero Luminoso | Movimiento Revolucionario Túpac Amaru |
|------------------|---------------------------------------|
| | |

2. COMPRENDER

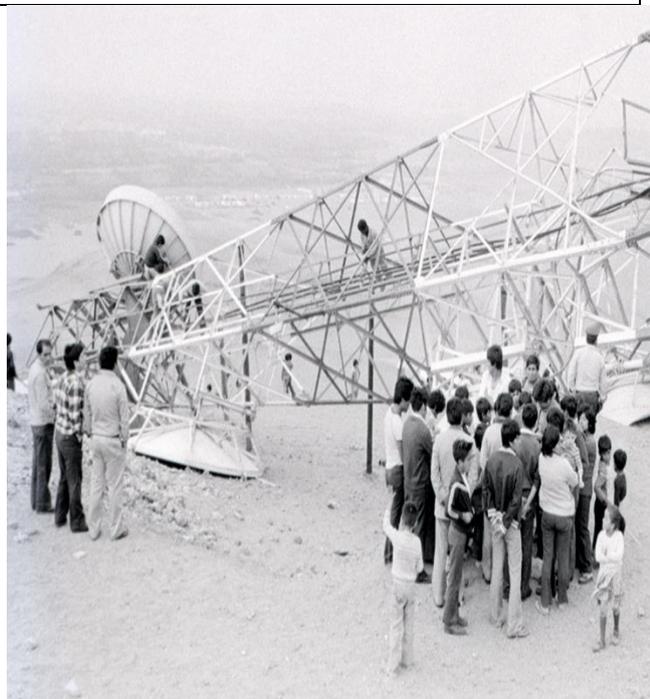
A. Coloca la letra a la imagen que corresponda.

| | |
|---|--|
| <p>a. Un grupo de terroristas volaron ayer dos postes de alta tensión en el anexo de Santa Ana, distrito de Aucará, provincia de Lucanas, al sur de la región de Ayacucho. Producto del atentado, el poblado aún está sin servicio eléctrico. Tras el ataque, los subversivos dejaron cuatro banderas rojas con la hoz y el martillo, símbolo de la agrupación terrorista Sendero Luminoso.</p> |  |
| <p>b. A los integrantes del grupo terrorista MRTA se les denomina <i>emerretista</i>.</p> |  |
| <p>c. Alan García fue el primer político aprista en llegar al poder en el Perú, así como el mandatario más joven (36 años) en ser elegido democráticamente en toda la historia de su país y, en su momento, en todo el mundo.</p> |  |

d. El río Huallaga es un río del Perú, un afluente del río Marañón, parte por tanto de la cuenca superior del río Amazonas. Los habitantes del Alto Huallaga, en la vertiente oriental de los Andes, conviven con el narcotráfico, Sendero Luminoso, puestos militares y una extremada pobreza.



e. El terrorismo constituye una de las amenazas más graves para la paz y seguridad internacionales. Supone una de las mayores violaciones de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como de los principios fundamentales de democracia y de respeto al Estado de derecho. A las personas que participan dentro de estos grupos se les denomina *terrorista*.



⁴ Imágenes tomadas de *Google*. Disponibles en: https://www.google.com/search?rlz=1C1AWFC_enPE735PE748&biw=1366&bih=625&tbn=isch&sa=1&ei=koJeXfTALLyh1fAPzYiH6Ag&q=cancion+las+torres+de+los+nosequien+y+los+nosecuantos+personajes&oq=cancion+las+torres+de+los+nosequien+y+los+nosecuantos+personajes&gs_l=img.3...9049.10503..10595..0.0..0.131.777.9j1.....0....1..gws-wiz-img.aHTNx2VJcHg&ved=0ahUKEwj00Y3fZbkAhW8UBUIHU3EAY0Q4dUDCAY&uact=5 Consulta: 20 de mayo de 2019

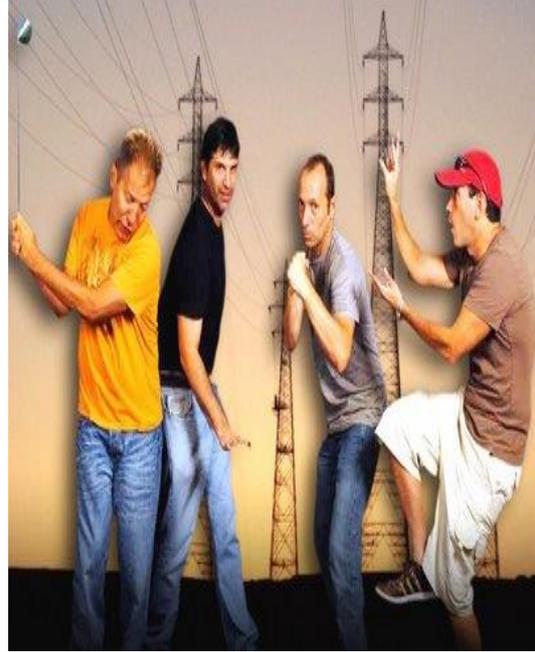


B. A continuación, escucharás una parte de la canción *Las torres*, del grupo peruano *Los nosequién y los nosecuántos*. Esta canción fue lanzada en 1991.

Un terrorista, dos terroristas
se balanceaban
sobre una torre derrumbada.
Como veían que resistía,
fueron a llamar a un camarada.

Un terrorista, dos terroristas
un guerrillero, emerretista
un traficante en el Huallaga, se
balanceaban
sobre una torre derrumbada.
Como veían que resistía,
fueron a llamar a Alan García.

Un terrorista, dos terroristas
un guerrillero, emerretista
un traficante en el Huallaga
El búfalo aprista, Agustín Mantilla
Alan García y su compañía
Villanueva se balancea
sobre una torre derrumbada.
Como veían que resistía,
fueron a llamar a Abimael.



C.  Responde la siguiente pregunta:

- ¿Comprendes a qué se refiere la canción?
- El tipo de atentado que mencionan, ¿a qué grupo se refiere?
- ¿Quién era Alan García?
- ¿Quién era Abimael?
- ¿Con qué otro término se conoce a los terroristas?

5.3.2. SESIÓN 2

SENDERO LUMINOSO

1. A. Lee el siguiente texto sobre Sendero Luminoso y responde las preguntas.

El Partido Comunista del Perú, conocido como Sendero Luminoso (PCP-SL), es una organización subversiva y terrorista. La CVR ha constatado que a lo largo de ese conflicto, el más violento de la historia de la República, SL cometió gravísimos crímenes que constituyen delitos de lesa humanidad y fue responsable del 54% de víctimas fatales reportadas. A partir de los cálculos realizados, la CVR estima que la cifra total de muertes provocadas por el PCP-SL asciende a 31,331.



SL tiene sus raíces en el marxismo-leninismo. Se define como una organización «marxista-leninista-maoísta». Comenzó como un movimiento armado por la gratuidad de la enseñanza, iniciado en Ayacucho, y posteriormente se expandió como un movimiento político, que se extendió por todo el país y que culminó con una guerra de casi dos décadas.

El líder era Abimael Guzmán, quien era un profesor de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho. Al principio, las bases organizativas del movimiento fueron sentadas a través del Partido Comunista de Perú y la fracción roja. En el país había una situación crítica y la región andina indígena había sido desprotegida y violentada por la dictadura militar del gobierno revolucionario de la fuerza armada.

En 1980, en Chuschi (Ayacucho), SL realizó su primer acto violento. Incendiaron ánforas y urnas electorales para protestar. Desde allí, el movimiento continuó ejecutando ataques durante los siguientes 10 años. En este transcurso, SL se militarizó (entre 1983 y 1986), lo que culminó con la expansión de la violencia por todo el país los tres años siguientes.

^{5 5} Imagen tomada de Google. Disponible en:

https://www.google.com/search?rlz=1C1AWFC_enPE735PE748&biw=1366&bih=625&tbn=jsch&sa=1&ei=eoNeXZiKDcuQkwXJsaigDw&q=abimael+guzm%C3%A1n+preso&oq=abimael+guzm%C3%A1n+preso&gs_l=img.3...10877.13113..13388...0.0..0.72.393.6.....0.....1..gws-wiz-img.....0j0i30j0i5i30.OQhY7uN09SI&ved=0ahUKEwiYr77NtpbkAhVLyKQKHckYCYvQQ4dUDCAY&uact=5#imgrc=CAue6AMXqCc80M: Consulta: 22 de mayo de 2019

Finalmente, en 1992, el Grupo Especial de Inteligencia del Perú o GEIN fue una unidad de élite de la PNP que capturó al cabecilla. Abimael Guzmán fue arrestado y el movimiento dejó las armas y se modificaron drásticamente las acciones del SL, lo que actualmente se conoce como postsenderismo.

Adaptado de: <https://psicologiaymente.com/cultura/sendero-luminoso>

B. Responde las siguientes preguntas:

- ¿En qué parte del Perú iniciaron los ataques?
- ¿Quién era el líder?
- ¿En qué año fue capturado el cabecilla de la organización?
- ¿Qué era el GEIN?

C.  El profesor le entregará a cada grupo dos fotografías que están directamente relacionadas con SL. Detrás de cada una hay unas preguntas que les servirán como guía, pero deben ampliar la información. Deben preparar una exposición detallada para el resto de la clase.

D.  Mira el vídeo de la canción *Kachkaniraqmi (Sigo siendo)* de la cantante ayacuchana Sila Illanes. Esta canción es un yaraví. Después, responde las preguntas.

iAy, qué dolor!, Ayacucho
estoy llorando como tú
sigo contando tus muertos
con el alma en las entrañas
Ay, ay, ay... con alma en las entrañas
¿Maypiraq? ¿Haykaraq kanku?
Wawqichallaykuna
llaqtamasiykuna
wakinpas hukpas sipirqanku
kuyay llaqtachallay
wakcha wawaykikuna
waytachaykuchkanraqmi
ritipa chawpinpi.



¿Dónde estarán? ¿Cuántos serán?
Mis hermanos,
mis paisanos
a unos y otros han matado
tierrita querida,
tus hijos huérfanos
aún están floreciendo
entre la nieve.

Responde.

1. ¿Por qué crees que se menciona a Ayacucho en la canción?
2. ¿Cómo se expresa la cantante?
3. ¿Por qué crees que dice «¿dónde estarán?, ¿cuántos serán?»?
4. ¿Por qué crees que gran parte de la canción se canta en quechua y no en español?
5. ¿Qué te parece la canción?

2. La captura del siglo

A.  Mira con atención el siguiente vídeo. Se habla de la captura del cabecilla y de la cúpula de SL. A continuación, escribe de forma cronológica cómo se realizó la captura.

La noche del sábado 12 de septiembre de 1992, la noticia de la captura de Guzmán junto a su cúpula en una casa en Surquillo causó asombro y un atisbo de paz en los hogares peruanos. Semanas antes se había perpetrado el atentado en la calle que dejó 25 muertos. Este mostró a Lima la violencia que venía sufriendo el interior del país desde 1980.



Tomado y adaptado de: <https://rpp.pe/peru/terrorismo/audio-asi-fue-la-captura-de-abimael-guzman-el-sanquinario-cabecilla-de-sendero-luminoso-noticia-1149365>

Ten en cuenta la necesidad de los conectores del discurso y úsalos.

| CONECTORES | | | |
|---------------|----------------------|-------------------|----------------------|
| DE CORRECCIÓN | DE EXPLICACIÓN | DE CONCRECIÓN | DE RECAPITULACIÓN |
| ANTES BIEN | A SABER | CONCRETAMENTE | A FIN DE CUENTAS |
| EN FIN | DICHO DE OTRA FORMA | EN CONCRETO | AL FIN Y AL CABO |
| MÁS BIEN | DICHO DE OTRA MANERA | EN PARTICULAR | DICHO DE OTRO MODO |
| MÁS QUE | DICHO DE OTRO MODO | ESPECÍFICAMENTE | EN BREVE |
| MEJOR AÚN | EN DOS PALABRAS | POR EJEMPLO | EN CONCLUSIÓN |
| MEJOR DICHO | EN OTRAS PALABRAS | PARTICULARMENTE | EN DEFINITIVA |
| | EN OTROS TÉRMINOS | PONER POR CASO | EN FIN |
| | EN POCAS PALABRAS | SIN IR MÁS LEJOS | EN OTRAS PALABRAS |
| | EN UNA PALABRA | VALE COMO EJEMPLO | EN RESUMEN |
| | ES DECIR | VERBIGRACIA | EN RESUMIDAS CUENTAS |
| | ESTO ES | | EN SÍNTESIS |
| | O SEA | | EN SUMA |
| | | | EN UNAS PALABRAS |
| | | | ENTONCES |
| | | | PUES BIEN |

B. Ahora sí, ordena cronológicamente los hechos ocurridos en la captura de la cúpula de Sendero Luminoso.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.
6. _____.
7. _____.
8. _____.
9. _____.
10. _____.

5.3.3. SESIÓN 3

MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO TÚPAC AMARU (MRTA)



A. **Lee el siguiente texto sobre el MRTA y marca las preguntas con V o F.**

El MRTA fue una organización terrorista fundada en 1984 y liderada por Víctor Polay Campos hasta su recaptura y encarcelamiento en julio de 1992. Posteriormente, Néstor Cerpa Cartolini asumió la conducción. En un primer momento, buscó "denunciar la política económica" de los gobiernos y hacer ver al pueblo "la necesidad de emprender la guerra revolucionaria" como "único camino para la solución de fondo de la explotación y la opresión".



La primera acción armada pública de este grupo ocurrió en mayo de 1982. Cinco subversivos, al mando de Polay Campos, asaltaron un banco en el distrito limeño de La Victoria. Un policía que resguardaba la entidad financiera hirió mortalmente a Jorge Talledo Feria, miembro del Comité Central.

En julio de 1985, al asumir el Gobierno el Apra (Alianza Popular Revolucionaria Americana), el MRTA le dio un año de "tregua", que aprovechó para organizar cuadros guerrilleros en la selva del departamento del Cusco, centro que fue desarticulado un año después por las fuerzas del orden. Luego de este revés, trasladaron su centro operativo a las zonas cocaleras de los departamentos de Junín, Huánuco y San Martín, donde establecieron una alianza con el narcotráfico.

En el período de la denominada "Guerra Revolucionaria del Pueblo", experimentó un crecimiento en su estructura política y militar: en 1984 se registran 19 actos terroristas; cinco años después asciende a 580 acciones.

El febrero de 1989, la estructura fue golpeada duramente luego de que su secretario general, Víctor Polay, fue apresado en la ciudad de Huancayo. La caída causó serios problemas a la dirección subversiva. En esas circunstancias, Néstor Cerpa Cartolini asumió la conducción del MRTA.

Con la intención de liberar a sus militantes detenidos, los terroristas planificaron la construcción de un túnel de 332 metros de longitud que culminó en los primeros días de julio de 1990. El 9 de ese mes, 47 emerretistas, entre dirigentes y militantes, se fugaron a través de él.

Además de ello, el grupo subversivo sufrió duros fracasos en sus actividades operativas a causa de la aplicación de la estrategia contraterrorista para la Pacificación Nacional, que emprendió el Gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000).

Tomado de: <https://rpp.pe/politica/historia/mrta-la-historia-del-grupo-terrorista-que-tomo-la-residencia-del-embajador-japones-noticia-1045197>

- | | |
|--|-----|
| 1. El MRTA es más antiguo que Sendero Luminoso. | V F |
| 2. El MRTA y SL fueron aliados durante sus luchas. | V F |
| 3. Nunca establecieron alianzas con el narcotráfico. | V F |
| 4. El MRTA le dio un año de tregua a Alberto Fujimori. | V F |
| 5. Siempre tuvieron como zona central Lima. | V F |
| 6. Néstor Cerpa Cartolini fue el primer líder. | V F |

B. Relaciona las siguientes palabras con su definición.

| | |
|-----------------|--|
| a. Secuestro | Persona que comete un secuestro |
| b. Chantaje | Lugar retirado o secreto que es apropiado para esconder a una persona o cosa |
| c. Rehén | Dar a entender a alguien la intención de causarle algún mal, generalmente si se da determinada condición |
| d. Secuestrador | Acción y resultado de dar algo a alguien por un servicio o como reconocimiento de un mérito |
| e. Recompensa | Persona retenida en contra de su voluntad por alguien |
| f. Rescate | Presión o amenaza que se ejerce sobre una persona para sacar algún provecho de ella, especialmente la de hacer pública cierta información que puede resultarle perjudicial |
| g. Escondite | Acción de liberar a una persona del secuestro |
| h. Amenazar | Delito que consiste en privar de la libertad de forma ilícita a una persona o grupo de personas, normalmente durante un tiempo determinado |

C.  **A continuación, verás un vídeo que narra los principales secuestros del MRTA.**



Después de ver el vídeo, construye frases con las palabras aprendidas de la actividad B.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.
6. _____.
7. _____.
8. _____.



D. **La toma de la residencia del embajador de Japón en Lima**

El entonces embajador de Japón en el Perú, Morihisa Aoki, decidió celebrar el natalicio del emperador nipón ese martes 17 de diciembre. Pasadas las 8:00 p.m., alrededor de 600 personas ya disfrutaban del festín. Dos ministros, seis congresistas, diplomáticos peruanos y de diversas embajadas y empresarios; todos estaban repartidos en los dos primeros pisos de la residencia y en el jardín, donde estaba el bufet.



A las 8:20 p.m., se oyó una explosión. Inmediatamente, catorce miembros del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) ingresaron. Entre disparos y gritos, hicieron que todos los presentes se tumbaran al suelo.

En las afueras de la casa, se desató una balacera entre agentes policiales y los terroristas. A las 9:00 p.m., la Policía lanzó bombas lacrimógenas al interior de la residencia. Los subversivos solo tuvieron que ponerse sus máscaras antigás, pero los rehenes recibieron la peor parte.

Desde las 9:45 p.m., los emerretistas liberaron a varios grupos de mujeres, entre las que estaban la madre y la hermana del expresidente Alberto Fujimori. Luego de ello, ya solo con hombres entre los secuestrados, se inició un censo al interior de la residencia.

Todos los rehenes fueron distribuidos en cuartos de acuerdo a su cargo, su rango y su cercanía al régimen de Fujimori. El reparto se prolongó por toda la madrugada. Así se inició el atentado terrorista con más repercusión de la década de los 90, un secuestro masivo que concluyó cuando los 72 rehenes fueron liberados gracias a la acción de los comandos *Chavín de Huántar*.

Tomado de: <https://elcomercio.pe/politica/actualidad/20-anos-toma-residencia-embajador-japones-400720>

Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Por qué crees que eligieron esa embajada para ese secuestro?
2. ¿Qué celebraban los japoneses ese día?
3. ¿Cuántos rehenes hubo al terminar el secuestro?
4. ¿Fue una buena idea lanzar bombas lacrimógenas? ¿Por qué?

E. La operación *Chavín de Huántar* y el fin del MRTA

Mira el siguiente vídeo sobre la operación de rescate *Chavín de Huántar*.

El 22 de abril de 1997, 140 comandos de las Fuerzas Armadas pusieron fin al secuestro de 72 rehenes perpetrado por 14 terroristas del MRTA. Tras 126 días de secuestro, el comando militar logró poner fin a la acometida terrorista en la residencia del embajador de Japón, Morihisa Aoki, ubicada en San Isidro. Tras las coordinaciones entre militares, gobierno y algunos pocos rehenes, a las 3:23 p.m. del 22 de abril de 1997 se ejecutó la operación *Chavín de Huántar*, una de las acciones militares más exitosas de los últimos tiempos.



Tomado de: <https://elcomercio.pe/politica/operacion-chavin-huantar-paso-paso-fotos-noticia-514024?foto=16>

En grupos de cinco, responderán y prepararán una exposición de la pregunta que el profesor les brindará. Tienen que buscar información en internet, fotografías, noticias, vídeos, etc.

5.3.4. SESIÓN 4

LAS CONSECUENCIAS DEL TERRORISMO: MIGRACIÓN DEL CAMPO A LA CIUDAD

A. Observa las siguientes fotografías ¿A qué ciudad pertenecen?



⁶ Imágenes tomadas de *Google*. Disponible en: https://www.google.com/search?q=Lima+fotos&rlz=1C1AWFC_enPE735PE748&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwits6fKuJbkAhVC1BoKHdN8ClMQ_AUIESgB&biw=1366&bih=625 Consulta: 26 de mayo de 2019.



B. Lee el siguiente texto de la CVR *Migración forzada*. Luego, responde las preguntas.

Migración forzada

En la década del 80, a la escasez de tierras de cultivo, la concentración de la propiedad, el predominio de tierras, la presión demográfica sobre la tierra, la falta de apoyo técnico y crediticio, además de oportunidades de empleo, educación y recreación, como condicionantes de la migración, se añade un nuevo elemento: la espiral de violencia. Esto último le dio a la migración interna un carácter compulsivo y masivo. La violencia



terrorista se focalizó en la sierra central del país. Según estudios realizados, se estima que aproximadamente 200 mil familias (alrededor de 1 millón de personas) fueron desplazadas por la violencia entre 1980 y 1992. Los 5 primeros años de la década del 80, los atentados violentistas estuvieron focalizados principalmente en el departamento de Ayacucho y en menor medida Junín, Huancavelica, Cusco, Arequipa y Apurímac. Entre 1983-1985 se habrían producido el 23% del total de desplazados, esencialmente de procedencia ayacuchana. A partir de 1985 las acciones subversivas se incrementan de manera alarmante en Lima y Callao, pasando de 16.6% en 1984 a alrededor de 30% en los años 1985, 1986 y 1987. Declina ligeramente los años siguientes y adquiere características dramáticas a partir de 1991, registrando casi la mitad de todos los atentados del país. Entre 1986 y 1989 los desplazamientos se elevan al 45%. La escalada de violencia originada en Ayacucho se extiende a la Sierra Central (Junín, Huancavelica), Sierra Norte (Ancash) y posteriormente hacia el resto del país.

Entre 1989 y 1993, el promedio anual de atentados subversivos fue de 2,725, significativamente mayor al registrado entre 1981-1988. El incremento de las últimas acciones subversivas, además de Lima, se opera en Junín, Ayacucho, Ancash, Huancavelica y en menor medida Huánuco. Son precisamente estos 4 últimos departamentos que en el último quinquenio (1988-1993) expulsan mayor volumen de población. Entre 1990-1992 se producen el 27% de desplazados por la violencia.

Tomado de:

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib0018/capi2006.htm

Responde.

- ¿Dónde se centró la violencia terrorista?
- ¿Cuántas personas se desplazaron?
- ¿En qué año aumentaron las acciones subversivas?

C. Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Con qué asocias la palabra *migración*?
2. ¿Te gustan las canciones que hablan de cuestiones sociales? ¿Por qué? Clasifica las respuestas en esta tabla y explica el porqué.

| <i>Sí, porque...</i> | <i>No, porque...</i> |
|----------------------|----------------------|
| | |

3. Esta es la primera estrofa de la canción que vas a escuchar. ¿Cuál crees que es el tema? ¿De qué se trata?

Ahí se va una generación, de pueblos de migrantes
que vivieron un mundo diferente
a la de sus padres, a la de nuestros abuelos.
Asistieron a colegios con gente de ciudad
fusionando sus costumbres.

4. ¿Qué ritmos peruanos conoces? ¿Has bailado alguno de ellos? Completa la siguiente tabla.

| MÚSICA PERUANA | | | | |
|-----------------------|--------|--------------|-------------|---------------------|
| Regiones | Ritmos | Instrumentos | Influencias | Otras informaciones |
| | | | | |

D. Escucha la canción *Nostalgia provinciana* del grupo Los Mojarras. Esta canción fue lanzada en 1994.

Ahí se va una generación, de pueblos de migrantes
que vivieron un mundo diferente
a la de sus padres, a la de nuestros abuelos.
Asistieron a colegios con gente de ciudad
fusionando sus costumbres.

Nostalgia provinciana, en busca de oportunidad
ahora ha pasado el tiempo, ahora somos muchos más
la dura vida urbana, y eso de ser marginal
hizo de nuestra raza, acero de superación.

Ellos forjaron aquí otras generaciones
del cual salimos... muy orgullosos
de esta nueva tierra
y de nuestros padres

No somos limeños de sangre,
mas tenemos su cultura
no hemos nacido en provincia
mas es nuestra sangre

Nostalgia provinciana, en busca de oportunidad
ahora ha pasado el tiempo, ahora somos muchos más
la dura vida urbana, y eso de ser marginal
hizo de nuestra raza, acero de superación

Lima limeña, Lima provinciana...
Lima del presente, somos tu futuro... ¡Sí! ¡Sí!

En tus calles como ambulantes,
en tus mercados somos comerciantes
en tus edificios, en tus pueblos jóvenes
desde el obrero hasta el empresario

«Ya me voy, ya me estoy yendo ya
Dios mío, ayúdame, por favor»
Cantaban, cantaban al partir...

Lima limeña, Lima limón
Lima serrana, Lima provinciana
Lima de recuerdos, Lima la hermana provinciana...
¡Ah, ah, ah! ¡Ah, ah, ah, ah, ah! ¡Hey!



Responde las siguientes preguntas.

1. Teniendo en cuenta el contexto en el que se produce esta canción, ¿cuál es la intención del cantante? ¿Qué quiere comunicar?
2. ¿A qué ritmo(s) pertenece esta canción?
3. ¿A qué se refieren con esta estrofa?

No somos limeños de sangre,
mas tenemos su cultura
no hemos nacido en provincia
mas es nuestra sangre.

4. ¿Qué te parece la canción y el mensaje que tiene?
5. ¿Tu familia ha migrado a otra ciudad o a otro país?
6. ¿Sabes la situación de algún país que esté pasando por este proceso y la gente tenga que emigrar?



E. A continuación, te presentamos un texto sobre Los Mojarras.



Cuando miles de familias provincianas llegaron a la capital no fue para invadir Lima, sino para ensancharla. Vinieron para nutrirla con lo propio y fusionarla con lo ajeno.

Los Mojarras fueron un grupo que reflejó, desde sus inicios, la multiculturalidad y la búsqueda de identidad de esta nueva capital que se formó con los fenómenos de la migración. Estos hijos de migrantes asentados en El Agustino, liderados por Hernán Condori, conocido luego como Kachuca, decidieron hacer *rock*, pero lo fortalecieron con su herencia en un

contexto muy distinto al de hoy. El Perú era un país mucho más caótico, estremecido por la guerra interna y esperanzado en el neoliberalismo.

Es «Triciclo Perú» la gran canción de Los Mojarras, aquella que algunos reconocen como un himno del momento y uno de los temas más representativos de la música peruana. Kachuca en este tema saca una radiografía al momento, resaltando la

aparición de los comercios informales desarrollados por una población que se quedaba al margen de la propuesta económica oficial.

En «Sarita Colonia» se describe un nuevo barrio que se construye con base en retribución colectiva, esta herencia precolombina de colaboración. Kachuca, este melenudo joven de madre quechua y padre aimara, fue parte de esto, de cómo su familia y la familia de sus amigos tuvieron que construir su casa, sus avenidas y sus calles con sus propias manos.

Los Mojarras elogian esta nueva generación migrante y está claramente marcado en otro de sus temas, «Nostalgia Provinciana». Esta canción es clarísima para reflejar al nuevo limeño que se forma en esta ciudad, que viene cargado de una herencia de la cual Kachuca señala sentirse muy orgulloso, pues lo hace único. Esta canción es un grito de validación social y cultural para una generación que crecía al margen.

Hoy algunos lamentan que Los Mojarras no se hayan mantenido en el pico del *rock* peruano o que no puedan vivir holgadamente de su música, pero la verdad es que el objetivo de Los Mojarras, a diferencia de otros, nunca fue tener, siempre fue ser.

Adaptado de: <http://carlosorozco.uterop.pe/2017/12/05/no-hay-cancion-de-los-mojarras-que-no-haya-sido-un-exitazo-y-esta-es-la-explicacion-video/>

Responde.

- ¿Habías escuchando antes a *Los Mojarras*?
- ¿Qué te parece la temática de sus canciones?
- ¿Conoces otros grupos musicales o cantantes que hagan ese tipo de fusiones musicales o que traten ese tipo de temas?

F. Responde con tus compañeros.

- ¿Sabes el nombre de este vehículo?



- ¿Has visto para qué se usa aquí?
- ¿Has comprado los productos que se venden en estos vehículos?
- ¿En tu país son populares?

⁷ Imagen tomada de *Google*. Disponible en: https://www.google.com/search?rlz=1C1AWFC_enPE735PE748&biw=1366&bih=625&tbn=isch&sa=1&ei=SYdeXFYyGMWYa5rEg9AD&q=triciclo+peru&oq=triciclo+&gs_l=img.1.1.35i39l2j0i67l8.1322.1322..2887...0.0..0.64.64.1.....0...1..gws-wiz-img.KUzuv0WU_dg#imgrc=JfrCVSSvD63NrM; Consulta: 28 de mayo de 2019.

Triciclo Perú

Triciclo con zapatos,
un vaso de **chicha**,
un buen reloj,
camisas, **chucherías**,
de todo en las calles y en montón.
Persignan la primera venta,
las calles están repletas.
Empuja el **triciclo ambulante**
llamado Perú

Los **micros** están **repletos**
La gente se apresta a trabajar
Obreros, empleados,
doctor, enfermera y hasta un
capitán.
Van mirando sus relojes,
mientras el **microbusero**
impulsa esos pistones
llamados Perú

Todos a la cima, todos quieren llegar,
no importa el camino,
todos van a llegar a la cima.
¡Felicidad!
El pobre a ser rico, el rico a ser rey
El rey a la gloria, la gloria inmortal resurrección
Vuelve a empezar,
muchos zapatos vamos a gastar para llegar...

Alma para conquistarte
Corazón para quererte
Y vida para vivirla junto a ti

G. Responde las siguientes preguntas.

- ¿A qué se refieren las palabras en **negrita**?
- ¿Has visto esos triciclos aquí?
- ¿Qué productos vendían?
- ¿En tu país existe ese tipo de comercio?
- ¿Por qué crees que los vendedores *persignan la primera venta*?



- ¿Has escuchado esta estrofa en otra canción?

Alma para conquistarte
Corazón para quererte
y vida para vivirla junto a ti.

G. Crea tu propia canción.

En grupos de tres van a crear una canción teniendo en cuenta todo lo que hemos aprendido en esta unidad. Pueden tomar la melodía de internet, pero la letra tiene que ser escrita por ustedes. Si desean, la pueden cantar o escenificarla. Estos son algunos puntos que deberán tener en cuenta para la creación de su canción.

- Escoger un tema (violencia, terrorismo, violencia interna, etc.)
- Tener en cuenta el ritmo.
- Procurar que haya rima en las frases.

5.4. Guía didáctica para el docente

5.4.1. SESIÓN 1. EL TERRORISMO EN EL PERÚ

A. Conversación inicial entre todos los compañeros y el profesor (15 minutos)

Indicaciones para el profesor

Informe a los estudiantes de que durante las próximas cuatro sesiones hablaremos sobre el terrorismo en el Perú y sus consecuencias. Este fenómeno es un problema que ha afectado y que afecta a muchos países del mundo. En este caso, el Perú no ha sido ajeno a este tipo de conflictos internos.

Proyecte el mapa en la pizarra. Los alumnos deben observarlo y situar geográficamente los principales bandos terroristas a nivel mundial. A continuación, en grupos de tres, deben responder de forma oral las preguntas propuestas en el apartado A. Después de eso, haga una puesta en común de los principales bandos terroristas y el país al que corresponden. En la siguiente lista podrá encontrar algunas respuestas:

- Estado Islámico: liderado por Abu Bakr al Baghdadi, controla amplias franjas de territorio en Siria e Irak.
- Al Shabaab: grupo terrorista activo en Somalia y vinculado con Al Qaeda.
- Boko Haram: el sector islamista nigeriano.
- Al Qaeda en la Península Arábiga (AQAP): facción de la organización que fundó Osama Bin Laden.
- Euskadi Ta Askatasuna (del euskera, 'País Vasco y Libertad'; ETA) España.
- Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC): la principal guerrilla de Colombia.
- Partido Comunista del Perú- Sendero Luminoso (PCP-SL) de Perú.

B. Observación de fotografías y breve diálogo (10 minutos).

Inste a sus estudiantes a que observen las fotografías proporcionadas y las analicen. Luego, pregunte en clase abierta: ¿Conocen a esos personajes? ¿Han escuchado

hablar de ellos? Si sus estudiantes no supieran las respuestas, explíqueles de manera general quiénes son y qué función cumplieron en sus respectivos bandos.

Información para el profesor

La época del terrorismo en el Perú fue un periodo ocurrido entre 1980 y el 2000. Ese periodo es considerado como el más violento de la historia peruana por el número de víctimas. Según la estimación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR.), cerca de 70 000 personas habrían fallecido en el fuego cruzado entre los subversivos y las fuerzas del Estado. La mayoría de estas víctimas fueron campesinos, personas humildes, indígenas, etc. Tras la captura de los principales líderes terroristas: Abimael Guzmán, de Sendero Luminoso, Víctor Polay Campos y Óscar Ramírez Durand, del MRTA, la actuación de los bandos subversivos se ha limitado al control de la zona del VRAEM (Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro) en alianza con el narcotráfico. Ambos organizan emboscadas y atentados contra las Fuerzas Armadas (FF. AA.) y la Policía Nacional del Perú (PNP.).

C. Visualización de un vídeo y diálogo en clase abierta (15 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=HMN1seLrV70>

Informe a sus estudiantes de que van a ver un vídeo que resume la época del terrorismo en el Perú. Este es solo una introducción y no debe ahondarse mucho en él, ya que los estudiantes profundizarán con las actividades posteriores en cada una de las partes del desarrollo de esta propuesta. Interésese en la reacción de sus estudiantes. Si tiene algún estudiante que no comprende algunos de los términos, explíqueselos. Después del visionado, permita que los estudiantes hablen entre ellos sobre qué les ha parecido el vídeo. Si fuera necesario, reproduzca otra vez y vaya pausando el vídeo para que los estudiantes puedan completar las tareas asignadas. A continuación, antes de la puesta en común, deje que los estudiantes hablen con sus compañeros: ¿Cuáles fueron los principales bandos terroristas del Perú? ¿Qué tipos de métodos solían utilizar en sus ataques? ¿Quiénes fueron sus líderes?

D. Elaboración de una lista con las principales características de cada bando terrorista (15 minutos)

Los alumnos deben formar grupos de tres y elaborar una lista de cuáles fueron las características principales de cada bando. Divida la pizarra en dos y coloque los nombres (Sendero luminoso y MRTA). A continuación, pida a los estudiantes que escriban en la columna correspondiente sus respuestas. Al final, podrán apreciar que SL fue el bando que causó más daño al Perú, pues tuvo mayor duración y más integrantes.

2. El terrorismo en el Perú

Objetivo: Comprender el contexto en el que se lanzó la canción *Las torres*. Escuchar una parte de la canción y comprender lo que en ella se menciona.

A. Unión de textos con fotografías (15 minutos)

Pida a sus estudiantes que unan el texto con la imagen correspondiente. En esta actividad se mostrará el vocabulario que aparece en la canción. Deberán hacerlo de forma individual para posteriormente comprobar con sus compañeros. Luego de eso, harán la puesta en común. Si es necesario, explique cada uno de los términos para que puedan comprender mejor.

B. Audición de la canción *Las torres* y respuesta a preguntas

B.1 Preactividad (15 minutos)

Pregunte a los estudiantes si conocen las «canciones de protesta». Estas tienen como objetivo denunciar las injusticias políticas y sociales. Dígales que lo comenten en equipos de 3. Después, haga la puesta en común. A continuación, brindamos algunos ejemplos de estas canciones:

- «Adentro» Calle 13 de Puerto Rico. Habla sobre la guerra y la violencia.
- «Papeles mojados» Chambao de España. Habla sobre el drama de los emigrantes.
- «Los Borbones son unos ladrones» Frank T, Sara Hebe, Elphomega, Rapsusklei de España. Habla sobre la familia real de España.
- «Gimme tha power» Molotov de México. Queja en contra del gobierno mexicano.

B.2 Preactividad (15 minutos)

Antes de la audición, pregunte a los estudiantes: ¿has escuchado música peruana? ¿Qué tipo de música? ¿Te gustó? ¿Esas canciones tenían alguna información sobre el Perú? Anote en la pizarra las respuestas que digan. Antes de la puesta en común, haga que lo comenten brevemente con sus compañeros.

C. Audición de la canción *Las torres* y respuesta a preguntas (20 minutos)

Explíqueles que en el Perú también hemos tenido canciones de protesta. En esta ocasión escucharán una canción en la que se habla sobre el terrorismo ocurrido en el Perú. Esta canción fue lanzada en 1991 y tuvo un impacto muy grande porque resumía todo el contexto político y social del Perú de aquella época. Después de escuchar, pídale que comenten con sus compañeros si han comprendido o no lo que quiere decir la canción. Asimismo, pídale que recuerden lo que vieron en el vídeo anterior y recuerden la actividad de las imágenes que relacionaron anteriormente, ya que ese vocabulario está relacionado con esta actividad. Eso les será de ayuda para que puedan relacionar algunas cuestiones. Luego, haga una puesta en común en clase abierta. Reproduzca la canción por segunda vez para que puedan entender mejor.

Reproduzca hasta el minuto 1: 41. Enlace de la canción:

Las torres: https://www.youtube.com/watch?v=qe_ehtveTMg

5.4.2. SESIÓN 2. SENDERO LUMINOSO

A y B. Comprensión de lectura (20 minutos)

Se presenta un texto de comprensión sobre SL. Posteriormente, los alumnos deben responder y luego hacer la puesta en común con el resto de la clase. Si los alumnos tuviesen alguna duda sobre los usos de los verbos en pasado, esta es una buena oportunidad para aclararlas.

Exposición con fotografías (30 minutos)

Forme equipos de tres y, con la ayuda de internet, los alumnos buscarán información relevante sobre cada una de las fotografías. Presente cada una de ellas y dígasles el título, pero no dé otro tipo de información. Cada grupo deberá escoger 2 fotografías. Detrás de cada imagen habrá unas preguntas que servirán como guía, pero ellos deberán ampliar la información. Después de eso, deberán preparar una pequeña presentación en la que se hable detalladamente de cada imagen. Permita que los estudiantes escojan las fotografías que deseen y proporcíóneles los medios necesarios para su presentación. Oriente a los alumnos ante las posibles dudas de vocabulario y gramática que surjan. Posteriormente, pida que hagan la presentación y respondan las preguntas de sus compañeros.

C. Respuestas de los alumnos y puesta en común



La cúpula de SL

¿Quiénes son ellos?
¿Qué función tenían?
¿Dónde están ahora?



Pintas en las calles

¿Qué escribían?
¿Qué significan esas frases?
¿Qué color usaban para pintar esas frases?

De acuerdo con Martha Hildebrandt, en el Perú y en Venezuela, *pinta* se usa en vez del derivado de uso general *pintada*, sustantivo que tiene el sentido de ‘letrero pintado en una pared’.

Tomado de El Comercio <https://archivo.elcomercio.pe/amp/sociedad/lima/que-significapinta-martha-hildebrandt-nos-lo-explica-noticia-652346>



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

¿Dónde están estas personas?

¿Por qué era un lugar importante para los terroristas?

¿Realmente eran estudiantes?

¿Qué otras universidades participaron activamente?



María Elena Moyano

¿Quién fue?

¿Qué función tenía?

¿Por qué la mataron?

¿Cómo fue asesinada?



Atentado en Tarata

¿Qué sucedió?

¿Dónde sucedió?

¿En qué año?

¿Hubo muertos o heridos?



Asesinato en Lucanamarca

¿Dónde está Lucanamarca?

¿A quiénes asesinaron?

¿Por qué los asesinaron?

¿En qué año sucedió?



Coches bomba

¿Qué ha pasado aquí?

¿Por qué usaban este tipo de ataques?

Explica cómo fue uno de esos ataques.



**Rapto de niños
para ser parte de
SL**

¿Qué edades creen que tienen estos niños?

¿Por qué hacía eso SL?

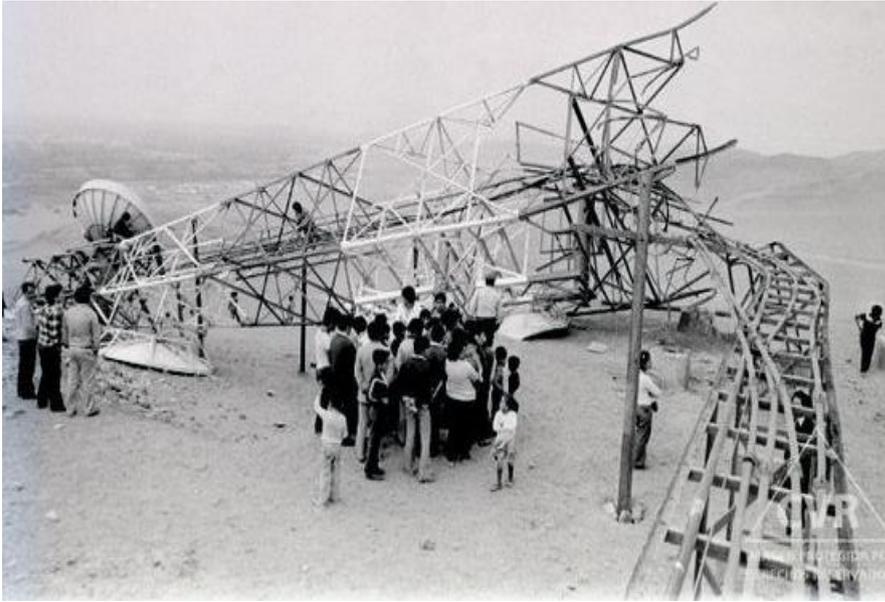
¿Principalmente, en qué ciudades captaban a niños?



**Violencia sexual
en contra de
mujeres**

¿Qué les hacían a las mujeres?

Estas mujeres son asháninkas, ¿violentaron a otras mujeres?



Torres eléctricas

¿Qué sucedió?

¿Sucedió en todo el país?

¿Cuánto tiempo duraban los apagones?

D. Audición y visionado

Preactividad (10 minutos)

Pregunte a sus estudiantes en qué región nació el terrorismo. Deje que ellos respondan y, a continuación, proyecte el mapa del Perú e indique en qué parte se encuentra Ayacucho.

⁸ Imágenes tomadas de *Google*. Disponible en: https://www.google.com/search?q=sendero+luminoso+ataques&rlz=1C1AWFC_enPE735PE748&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwikytDLvJbkAhUPUhoKHbOrCW4Q_AUIESgB&biw=1366&bih=625 Consulta: 20 de mayo de 2019.



Explíqueles que, de acuerdo con la CVR, esta región fue la más azotada por Sendero Luminoso. El 50% de las víctimas de todo el conflicto fueron naturales de Ayacucho, mientras que el 53% de estos fueron de los distritos ayacuchanos de Huanta y La Mar. La segunda región fue Junín, seguida por Huánuco, Huancavelica y Arequipa.

D. Audición y visionado (20 minutos)

Antes de que comience la canción, explique a los estudiantes que escucharán un yaraví (género musical mestizo que fusiona elementos formales del "harawi" incaico y la poesía trovadoresca española evolucionada desde la época medieval y renacentista). En esta canción se habla de Ayacucho. Puede recordar a sus alumnos que allí se inició SL en la localidad de Chuschi. También, que uno de los atentados más mortíferos fue la matanza de Lucanamarca. Con respecto a la canción, dígales que está en quechua y en español, pero que en este caso nos centraremos solo en la parte española y en la traducción del quechua al español.

Reproduzca la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=XXJu57Osa5w>

⁹ Imagen tomada de *Google*. Disponible en: https://www.google.com/search?rlz=1C1AWFC_enPE735PE748&biw=1366&bih=625&tbn=isch&sa=1&ei=A4peXdm1NuGKk74P4Za32Ao&q=ayacucho+mapa+peru&oq=ayacucho+mapa+&gs_l=img.1.0.0i67j0l7j0i30j0i5i30.14840.14840..16161...0.0..0.125.125.0j1.....0.....1...gws-wiz-img.mYN2XWQdvp#imgsrc=JklIGog3eF6SSM. Consulta: 23 de mayo de 2019.

Si fuera necesario, reproduzca la canción otra vez. Deje que los estudiantes comprueben sus respuestas con sus compañeros. Luego, haga la puesta en común con toda la clase y retome la idea de que Ayacucho fue la región más afectada por el terrorismo y de que existen varias canciones que hablan del dolor y del sufrimiento de esa época. La mayoría de ellas están en quechua.

2. La captura del siglo

Preactividad (10 minutos)

Retome la información de las actividades anteriores con sus estudiantes. Pídales que recuerden quién fue el cabecilla de SL. Dígales que, después de un trabajo duro de inteligencia, que duró 29 meses, el GEIN logró capturar a la cúpula de este bando el 12 de setiembre de 1992.

A. Visionado (10 minutos)

Los alumnos mirarán un vídeo sobre la captura de Abimael Guzmán y la cúpula de SL. Se narra con detalle los pasos que siguieron los agentes del GEIN. Indique a los alumnos que tomen nota de la cronología de los hechos ese día. Reproduzca el vídeo.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=MITT81hnoNU>

Después, permita que los estudiantes coloquen sus notas en orden y recuerden algunos detalles. Recuérdeles que deben tener en cuenta los conectores del discurso. Si es necesario, reproduzca el vídeo otra vez.

B. Después del visionado (20 minutos)

Deje que los estudiantes trabajen en equipos si desean para que puedan comprobar con las respuestas de sus compañeros. Ayude a los estudiantes con los datos que han resultado confusos para ellos. Si lo considera necesario, proyecte la siguiente imagen y haga la puesta en común.



Después de que los alumnos hayan terminado, puede mostrar esta imagen y pueden reflexionar sobre lo que significó SL para el Perú. Infórmeles de que todavía existen terroristas en la selva del VRAEM (Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro). Estos reciben apoyo del narcotráfico; sin embargo, son bandos minoritarios.

¹⁰ Imagen tomada de Google. Disponible en:

https://www.google.com/search?q=ca%C3%ADda+de+abimael+guzman+infograf%C3%ADa+panamericana+tv&rlz=1C1AWFCenPE735PE748&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwic8oasvZbkAhXvviUKHdGVD3cQ_AUIEigC&biw=1366&bih=625#imgrc=DiWwTi-Dn0gPoM: Consulta: 27 de mayo de 2019.

5.4.3. SESIÓN 3. MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO TÚPAC AMARU (MRTA)

A. Comprensión de lectura (20 minutos)

Diga a los estudiantes que en esta sesión hablaremos sobre la organización terrorista MRTA. Pregunte a sus estudiantes si recuerdan datos importantes sobre este grupo, ya que se habló de manera general durante la primera sesión. Anime a los estudiantes digan sus aportes. Si lo considera necesario, vuelva a poner el vídeo de la primera sesión.

Reproducir desde 4: 09 <https://www.youtube.com/watch?v=HMN1seLrV70>

Después de eso, los alumnos leerán el texto, responderán y comprobarán sus respuestas con las de sus compañeros. Luego, haga una puesta en común.

A. Vídeo sobre los secuestros hechos por el MRTA

Preactividad (5 minutos)

Pregunte a sus estudiantes si recuerdan cuáles eran los principales tipos de ataques cometidos por el MRTA. Si sus estudiantes no lo recuerdan, dígales que fueron los secuestros. A diferencia de SL, el MRTA realizó muchos secuestros, principalmente de personalidades reconocidas.

Preactividad (10 minutos)

Después de concordar en que el secuestro era su forma de actuar, harán la actividad B. Aquí se presenta vocabulario relacionado al secuestro. Deje que los alumnos lo hagan solos y luego comprueben con sus compañeros. Permítales que recurran al diccionario, si no saben la definición de las palabras. Una buena idea es usar la aplicación del Diccionario de la lengua española (DLE). A continuación, haga la puesta en común y resuelva cualquier duda que haya surgido en cuanto al vocabulario.

C. Visionado (10 minutos)

Diga a sus estudiantes que verán un vídeo sobre los principales secuestros cometidos por el MRTA. En este se muestran imágenes reales de esa época y textos que narran los principales secuestros hechos por este bando terrorista.

Reproducir desde 0:15

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=0721008xdoU&t=144s>

Posvisionado (15 minutos)

Pida a los estudiantes que construyan frases con la información del vídeo. Si fuese necesario, reproduzca otra vez para que puedan tener más datos y aclaren sus dudas.

D. La toma de la residencia del embajador de Japón en Lima (15 minutos)

Indique a sus estudiantes que leerán un texto que habla sobre el principal atentado perpetrado por el MRTA. Recuérdeles que ellos siempre secuestraban a personalidades influyentes en la economía y en la política del país. Asimismo, puede mencionar que el entonces presidente, Alberto Fujimori, no pudo asistir a esta fiesta, pero sí asistieron su madre y su hermana. Explíqueles que fue un momento duro para el Perú, ya que fueron 126 días en total que duró el secuestro. Después de responder, permítales que comprueben sus respuestas con las de sus compañeros y, finalmente, haga la puesta en común. Responda las dudas que surjan entre los estudiantes.

E. Visionado del vídeo del rescate (10 minutos)

Informe a sus estudiantes de que en el siguiente vídeo podrán ver el rescate de los 72 rehenes que estuvieron 126 días secuestrados en la residencia del embajador japonés. Explíqueles que en este vídeo hay imágenes reales del día del rescate. También, se muestra el testimonio de algunos de los exrehenes. Entre ellos, Giampietri, quien fue el que dio la señal para que los comandos de la operación *Chavín de Huántar* pudieran entrar.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ViufC7VyUAY&t=61s>

Responder preguntas (30 minutos)

Forme tres equipos de cinco personas y proponga una pregunta para cada uno.

1. ¿Por qué se llamó la operación *Chavín de Huántar*?
2. ¿Por qué ha sido considerada como una de las mejores operaciones militares a nivel mundial?
3. ¿Qué ha sucedido con los comandos *Chavín de Huántar* después del rescate?
¿Han recibido alguna condecoración?

Informe a los estudiantes de que deben buscar información en internet y, de manera conjunta, tienen que preparar una presentación o dramatización en la que cada uno de los integrantes del grupo debe participar. La presentación deberá tener una duración de entre 3 y cinco minutos y podrán usar los recursos que crean necesarios: imágenes, vídeos, música, etc. Díales que deben considerar el uso correcto de los tiempos verbales y conectores del discurso. Si fuese necesario, aclare sus posibles interrogantes. Asimismo, indíqueles que pueden tener notas, pero no leer.

Reflexión final (5 minutos)

Explique a los estudiantes sobre la importancia de conocer la historia de un país. En este caso, la historia del Perú porque estos dos bandos narcoterroristas han hecho mucho daño a la sociedad. También, indíqueles que para ampliar el conocimiento sobre todo el conflicto armado interno pueden visitar el Lugar de la memoria, la tolerancia y la inclusión social (LUM), ubicado en la ciudad de Lima. Página web: <https://lum.cultura.pe/actividades/clase-maestra-m%C3%BAsica-y-violencia-interna-en-el-per%C3%BA>

Asimismo, pueden visitar el Museo de la operación de rescate 'Chavín de Huántar'. Está ubicado en el distrito de Chorrillos, en Lima. Página web: <http://www.realfelipe.com/museos-relacionados/museo-chavin-de-huantar>

5.4.4. SESIÓN 4. LAS CONSECUENCIAS DEL TERRORISMO: MIGRACIÓN DEL CAMPO A LA CIUDAD

A. Muestra de fotografías (10 minutos)

Pida a sus estudiantes que observen las 4 fotografías y hablen con sus compañeros. Propóngales las siguientes preguntas:

¿Conoces esos lugares?

¿Qué foto te gusta más?

¿Qué piensas de las fotos 3 y 4?

¿A qué lugares pertenecen las cuatro fotos?

1. La plaza San Martín en el Centro Histórico
2. La Costa verde en Miraflores
3. Emporio comercial de Gamarra
4. Un cerro de San Juan de Lurigancho

Después de eso, haga la puesta en común y dígales que las cuatro fotos pertenecen a Lima, pero que se ubican en distritos diferentes.

Explique a sus estudiantes que el terrorismo trajo muchas consecuencias para el país; sin embargo, en esta sesión solo hablaremos de la migración del campo a la ciudad y de que eso ha generado un crecimiento irregular en la ciudad.

B. Comprensión de lectura (15 minutos)

Antes de leer el texto, explique a sus estudiantes que en el Perú se produjeron más olas migratorias. Por ejemplo, en la década del 40 hubo una migración masiva también. En el texto, se muestra solo la migración ocasionada por el conflicto interno. Después de leer, invite a los estudiantes a que, primero, escriban las respuestas, y a que luego las discutan en equipos de tres. Una vez se haya discutido en grupos, invítelos a compartir las respuestas con todos.

C. Actividades previsionado (10 minutos)

En esta sección se presentan cuatro ejercicios que ayudarán a los estudiantes a entender mejor el tema. Asimismo, les ayudarán a comprender mucho mejor la canción

Nostalgia provinciana. Permita a los estudiantes trabajar en grupos de tres. Después de eso, haga la puesta en común con toda la clase.

D. Audición/visionado del videoclip y respuestas (20 minutos)

Enlace de la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=M13ludzg-zg>

Antes de reproducir la canción, diga a sus estudiantes que esta canción pertenece al grupo peruano Los Mojarras. Un dato interesante es que colocaron ese nombre sin ninguna motivación específica y que no tiene ningún significado especial para ellos. El vocalista del grupo, *Kachuka*, afirma que los escucharon en un programa infantil y les pareció un buen nombre para la banda. Asimismo, indíqueles que lean las preguntas que deberán responder después de escuchar la canción. Reproduzca la canción dos veces para que los estudiantes estén seguros de sus respuestas. Después, pídale que comprueben con sus compañeros. Luego, haga la puesta en común con toda la clase.

E. Texto sobre Los Mojarras (15 minutos)

En este texto se ofrece la historia de este grupo, pero también es importante el valor cultural, pues la mayoría de sus canciones tienen esta temática social. Ellos mezclan ritmos peruanos y usan instrumentos, generalmente, andinos que son utilizados para el huaino, el yaraví, el carnaval, el huaylas, etc. Mezclan los ritmos y en sus canciones eso se refleja claramente. Los integrantes son hijos de migrantes andinos que se sienten orgullosos de sus raíces y lo hacen notar en cada tema. Debido a eso, Los Mojarras ha sido catalogado como el mejor grupo de *rock* del Perú. Permita que los estudiantes discutan sobre las respuestas y luego haga la puesta en común.

F. Preactividades de *Triciclo Perú* (10 minutos)

En esta parte se proponen preguntas a partir de la foto de un triciclo. Probablemente no sepan la respuesta y usted debe ayudarlos. Debe explicarles que muchos de los vendedores ambulantes usan estos triciclos para ofrecer su mercadería, que va desde ropa, zapatos o libros hasta alimentos. Los estudiantes deben responder de forma

individual y luego poner en común sus respuestas con sus compañeros. Posteriormente, haga la retroalimentación.

G. Audición/ visionado (20 minutos)

Informe a los estudiantes de que van a escuchar la canción *Triciclo Perú*, del grupo Los Mojarras.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=e-KLL0knKos>

Después del visionado, pida a los estudiantes que formen grupos de tres y que respondan las preguntas. La última pregunta del cuestionario se refiere al vals criollo *Alma, corazón y vida*, del compositor piurano Adrián Flores Albán. Esta canción ha tenido mucho éxito en la música en español. Un dato interesante es que ha sido cantada por varios artistas hispanos. Si fuera necesario, reproduzca la canción. Luego, haga la puesta en común con el resto de la clase.

Alma, corazón y vida, Los embajadores criollos.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=J5oNi2N3AYg>

Para trabajar algunas expresiones o palabras de la canción que pueden suponer algunas dificultades de comprensión, utilice la ficha proporcionada a continuación. Algunas de las definiciones las hemos tomado del DLE. Después, asegúrese de que han entendido el significado y el funcionamiento de dichas palabras y expresiones.

| | |
|----------------------------|--|
| Triciclo | Vehículo de tres ruedas. |
| Chicha | 1. Bebida refrescante hecha a base de maíz morado. 2. Bebida hecha a base de jora (un tipo de maíz). Bebida alcohólica que resulta de la fermentación del maíz en agua azucarada. |
| Chuchería | Cosa de poca importancia o de poco valor. |
| Persignar la primera venta | Hacer la señal de la cruz cuando se vende por primera vez para tener buena suerte en el negocio durante el día. |
| Micro | Autobús. |
| Repleto | Lleno. |
| Microbusero | Persona que conduce un micro (autobús). |

| | |
|--------------------|---|
| Triciclo ambulante | Triciclo donde se venden diferentes tipos de productos (alimentos, ropa, libros, comida, chucherías, juguetes, etc.). |
|--------------------|---|

G. Tarea final

Para la tarea final de la sesión, los estudiantes tendrán que formar tres grupos de cinco personas. A lo largo de estas sesiones se han escuchado varias canciones y se ha visto la motivación social en las letras. Ahora, los estudiantes tendrán que crear su propia canción. Ellos elegirán el ritmo deseado, pero la letra debe ser creación suya. Dígales que deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- el ritmo
- la rima (entre las estrofas)
- el tiempo de duración (2 minutos como mínimo)

6. CONCLUSIONES

Cuando comenzamos a elaborar este trabajo, una de nuestras metas era comprobar la eficacia de la música como recurso para aprender lengua y cultura, concretamente en el Perú. Poco a poco fueron surgiendo nuevos caminos por los que debíamos transitar. Nuestra experiencia en la docencia en el Perú nos llevó a analizar con detalle el panorama del ELE en ese país y a realizar el estudio de diversos manuales que se utilizan allá. Es así que notamos la carencia de la música en los manuales de ELE usados en el Perú, así como también la falta de explotación cultural de este recurso. Ante esta realidad, surgió la necesidad y la motivación de hacer una propuesta didáctica. Asimismo, notamos la inexistencia de la música peruana en esos manuales.

Antes de elaborar la propuesta realizamos cuestionarios para saber cuál era la situación, la opinión y las impresiones de los profesores y de los estudiantes de ELE en el Perú. Por esta razón, preparamos cuestionarios diferentes para los dos grupos, de los cuales obtuvimos información relevante que nos ayudó a perfilar y a determinar mejor cómo teníamos que definir la propuesta que estábamos pensando.

Elaboramos una unidad didáctica que tiene a la música y a la cultura peruana como protagonistas. En esta propuesta, procuramos no ofrecer actividades gramaticales, puesto que era un punto débil que detectamos en los manuales que analizamos, ya que solo ofrecían ejercicios gramaticales y no de otro tipo. Es así que, era nuestro deseo abordar un tema que fuera relevante y que tuviera música y a la vez tenga información cultural relacionada. Es así que después de la búsqueda, decidimos tratar el terrorismo en el Perú y sus consecuencias. Sabemos que es un tema delicado y sensible para mucha gente, pero a la vez es muy importante en nuestro país, ya que ha marcado profundamente nuestra historia reciente. Por eso, decidimos tratarlo con mucho respeto y cautela en cada una de las sesiones.

Como docentes, comprendemos que la enseñanza del español como lengua extranjera no tiene la necesidad de estar centrada únicamente en una variedad, puesto que esta lengua posee diferentes variedades igualmente válidas. Es por esta razón por la que sentimos la motivación de dar visibilidad y relevancia a la variedad peruana en la enseñanza del ELE y a contribuir con este pequeño aporte.

Es importante resaltar que con nuestra propuesta no pretendemos desacreditar ni estigmatizar las otras formas de explotación de la música en la enseñanza de español, sino que nuestro deseo es brindar otra alternativa para el aprovechamiento de este recurso, pues creemos que tiene un enorme potencial que puede ser explotado por los docentes. Existe un vasto repertorio de canciones de cada uno de los países de habla hispana que puede ser aprovechado. Asimismo, cada país posee una riqueza cultural importante que debe ser difundida por los profesores de ELE.

6.1. LIMITACIONES

Realizar una investigación de cualquier tipo conlleva dificultades que pueden ser frustrantes para cualquier estudiante. Cuando iniciamos este camino, sabíamos que habría obstáculos; sin embargo, hemos podido superar algunos de ellos, pero no otros.

Este trabajo ha sido realizado enteramente en la ciudad de Barcelona. El sistema coordinado de bibliotecas en Cataluña es excelente y eso ha sido una enorme ayuda. La bibliografía sobre ELE a la que pudimos acceder es extensa y especializada; no obstante, no existen muchos materiales que traten sobre temas relacionados con el Perú y con el español que se habla en ese país. En este sentido, fue complicado obtener fuentes que trataran a profundidad la variedad peruana y la historia de la música, por lo que se tuvo que establecer contacto con profesores que se encuentran en dicho país para poder tener acceso a una bibliografía mucho más especializada. Sin embargo, en algunos casos no hubo éxito.

Asimismo, consideramos que el número de cuestionarios analizados es insuficiente para establecer conclusiones generales sobre este tema. De la misma forma, ha sido muy complicado obtener respuestas de los centros de enseñanza de español en el Perú. De todos los correos enviados, solamente recibimos respuestas afirmativas por parte de dos instituciones ubicadas en el distrito de Miraflores en la capital peruana: La Asociación Cultural EL Tulipán y la escuela de español El Sol. A pesar de nuestra reiterada insistencia, no pudimos conseguir más informantes. Creemos que si nos hubiésemos trasladado personalmente al Perú, habríamos conseguido una muestra más representativa, puesto que, tal como mencionamos en el trabajo, los cuestionarios reflejan, prácticamente, solo la visión de estudiantes y profesores de la ciudad de Lima.

Cuando realizamos la búsqueda de centros de enseñanza, encontramos la existencia de varios de ellos en otras provincias; sin embargo, nunca respondieron o la respuesta fue negativa.

6.2. LÍNEAS ABIERTAS

La experiencia de este trabajo ha sido gratificante y desafiante a la vez. Sin embargo, consideramos que existen todavía más objetivos por trazarse y más cuestiones que deben ser consideradas. El Perú es un país multicultural y plurilingüe que posee, aproximadamente, 48 lenguas. Esta riqueza hace que sus manifestaciones culturales sean de diversa índole. Creemos que a futuro sería interesante hacer un estudio que englobe toda la variedad musical del territorio peruano y que pueda explotarse en los diferentes niveles de la enseñanza del ELE. Además, sería interesante realizar una clasificación de los diferentes ritmos para saber qué tipo de ritmos se pueden usar en los diferentes niveles.

Asimismo, creemos que se podrían aprovechar otros tipos de manifestaciones culturales, tales como el arte, la danza, la literatura, el cine, etc. Últimamente, en el Perú se está dando énfasis y apoyo por parte del Estado a la cultura peruana en diversos ámbitos. Creemos fielmente que esto debe ser aprovechado por los profesores de ELE para ofrecer una información más completa y diversificada a sus estudiantes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALLES GARCÍA, L. (2014). *Las canciones en el aula de E/LE: una propuesta didáctica con música alternativa* (Trabajo final de Máster). Universidad de Oviedo, Oviedo. Recuperado de: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/31963/6/TFM_Alles_García.pdf. [Consulta: 4 de noviembre de 2018].
- BLANCO, FUENTE E. (2015). *La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica* (Trabajo final de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e6c2a52d-1319-4078-917c-cfb70d6d2d59/2005-bv-04-02blanco-pdf>. [Consulta: 3 de setiembre de 2018].
- CALVO PÉREZ, J. (2008). Perú. En A. Palacios (coord.), *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (pp. 189-212). Madrid: Ariel.
- CARAVEDO, R. (1992). Espacio geográfico y modalidades lingüísticas en el español del Perú. En C. Hernández (coord.), *Historia y presente del español de América* (pp. 719-742). Valladolid, Junta de Castilla y León.
- (1996). Perú. En M. Alvar (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (pp. 152-168). Barcelona: Ariel.
- CÁRDENAS, H. (2014). *Música chicha. La música tropical andina en la ciudad de Cuzco* (pp. 13-16). Lima: Ediciones Interculturalidad.org. Recuperado de: <http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/300> [Consulta: 5 de abril de 2018].
- CASSANY, D., LUNA, M., & SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_ensenar_lengua.pdf. [Consulta: 15 de noviembre de 2018].
- CASTAÑER, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde publicaciones.
- CASTRO YAGÜE, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE* (Trabajo final de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf>. [Consulta: 6 de enero de 2019].
- (2010). Las canciones en la clase de ELE: un recurso didáctico para la integración de las destrezas. En *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE 3*. Recuperado de: <http://formespa.rediris.es/canciones/>. [Consulta: 8 de febrero de 2019].
- CERRÓN-PALOMINO, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, GTZ.
- (2010). El contacto inicial quechua-castellano: la conquista del Perú con dos palabras. *Lexis*, XXXIV (2), (pp. 369-381). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/1545/1490> [Consulta: 9 de enero

de 2019].

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. [Consulta: 28 de septiembre de 2018].

CRISTÓBAL, R., & VILLANUEVA, J. (2012). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum*, 23, (pp. 139-151). Recuperado de: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf. [Consulta: 8 de enero de 2019].

ESCOBAR, ALBERTO. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. [Consulta: 16 de mayo de 2019].

ESCOBAR, ANNA. (1988). *Hacia una tipología del bilingüismo en el Perú* (Documento de Trabajo 28). Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de: <http://www.iep.org.pe> [Consulta: 6 de marzo de 2019].

FABELLINI, A. (2012). *La danza, un recurso pedagógico para el desarrollo de la competencia lingüística y sociocultural* (Trabajo final de Máster). Universidad de Estocolmo, Estocolmo. Recuperado de: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:537978/FULLTEXT01.pdf>. [Consulta: 2 de marzo de 2019].

FALCÓN, P. (2014): Duplicación del posesivo en el castellano de migrantes indígenas amazónicos. *Lengua y Sociedad*, 14(1), (pp. 95-111). Recuperado de: <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/457/428>. [Consulta: 18 de junio de 2019].

FALLAS MONGE, J & SANCHO UGALDE, M. de los Á. (2013). Las variedades del español de Perú: un estudio desde la dialectología. *Revista Nuevo Humanismo*, 1, (pp. 49-71). Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/5848/6016> [Consulta: 3 de febrero de 2019].

GARATEA, C. (2017). Tres historias sobre el español del Perú: La india, la blanca y la mestiza. *Lingüística*, 33, (pp. 107-120). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5935/2079-312x.20170007>. [Consulta: 3 de junio de 2019].

GIL-TORESANO, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. *Carabela*, 49, (pp. 39-54). Madrid: SGEL.

GRACIANO, P. (2007). *Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de língua estrangeira: as crenças e a prática de dois professores de inglês* (Trabajo final de Máster). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. https://pos.letras.ufg.br/up/26/o/paulagraciono_dissertacao.pdf. [Consulta: 6 de abril de 2019].

- (2015). As relações entre língua, cultura, música e o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Estudos Anglo Americanos*, 43, (pp. 62-83). Recuperado de: <http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2015/11/REAA-43-3.pdf>. [Consulta: 5 de abril de 2019].
- GRIFFEE, D. (1992). *Songs in action*. Londres: Prentice Hall International.
- LEÓN, J. (2010). Música tradicional y popular en la costa peruana. En A. Recasens, & C. Spencer (Coords.), *A tres bandas: mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano* (pp. 197-204). Medellín: Seacex y Akal. Recuperado de: https://www.academia.edu/14703857/A_Tres_Bandas_Mestizaje_Sincretismo_e_Hibridación_en_el_Espacio_Sonoro_Iberoamericano_Madrid_SEACEX_y_AKAL_Ediciones_2010 [Consulta: 12 de abril de 2019].
- LIMA, L. (2004). O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In K. MOTA, D. SCHEYERL (Orgs.), *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras* (pp. 173-191). Salvador: EDUFBA. Recuperado de: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16423/1/RECORTESINTERCULTURAISS_Repositorio.pdf. [Consulta: 5 de abril de 2019].
- LIPSKI, JOHN. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- MENDÍVIL, J. (2015). Lima es muchas Limas. Primeras reflexiones para una cartografía musical de Lima a principios del siglo veintiuno. En R. Romero (Ed.), *Música popular y sociedad en el Perú contemporáneo* (pp. 17-46). Lima: Instituto de Etnomusicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. [Consulta: 21 de abril de 2019].
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). *La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html#I_0 [Consulta: 17 de marzo de 2019].
- MERMA, G. (2007). *Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano* (Tesis de Doctorado). Universidad de Alicante, Alicante. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4114/1/tesis_doctoral_gladys_merma.pdf.
- METZ, K. (2015). ¡Cumbia! ¡Chicha! ¡«Pandilla»! Música pop en la Amazonía urbana. En R. Romero (Ed.), *Música popular y sociedad en el Perú contemporáneo* (pp. 372-405). Lima: Instituto de Etnomusicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://facultad.pucp.edu.pe/artes-escenicas/wp-content/uploads/2017/11/Libro-MPP-Completo-PDF.pdf> [Consulta: 22 de abril de 2019].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2018). *Lenguas originarias del Perú*. Lima: Autor. Recuperado de: www.minedu.gob.pe. [Consulta: 02 de abril de 2019].
- MIQUEL, L. & SANS, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, (pp. 326-338). Recuperado de:

<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c551575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf>. [Consulta: 20 de setiembre de 2018].

- MONTOYA, R. (1996). Música chicha: cambios en la canción andina quechua en el Perú. En M. Baumann (Coord.), *Cosmología y música en los Andes* (pp. 483-496). Madrid: Iberoamericana.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- (2014). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- MURPHEY, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: OUP, OSMAN.
- NAPURÍ, A. (2018). «Eso era mi meta de mí»: el doble posesivo en dos variedades de español amazónico. *Lexis*, XLII(1), (pp. 191-205). Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/20136/20134>. [Consulta: 8 de junio de 2019].
- PALACIOS, A. (2001): El español y las lenguas amerindias. Bilingüismo y contacto de lenguas. En T. Fernández, A. Palacios y E. Pato (Eds.), *El indigenismo americano I* (pp. 71-98). Madrid: UAM. Recuperado de: <http://espanolcontacto.fe.uam.es/wordpress/situaciones-de-contacto-publicaciones/azucena-palacios-alcaine/>. [Consulta: 17 de junio de 2019].
- PETROZZI, C. (2009). *La música orquestal peruana de 1945 a 2005. Identidades en la diversidad*. Universidad de Helsinki. Recuperado de: <http://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2016/11/Tesis-Clara-Petrozi.-2009..pdf>. [Consulta: 19 de enero de 2019].
- (2010). Identidades en la música peruana del cambio de milenio. El caso de Circomper. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 5(2), (pp. 43-59). Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/1958> [Consulta: 17 de enero de 2019].
- PINEAU, F. & MORA, A. (2011). La (re)construcción de las identidades en la música popular andina en Perú: Un campo de disputa y negociación cultural. *Ensayos Pedagógicos*, VI, (pp. 67-81). Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4475/4305> [Consulta: 17 de enero de 2019].
- RAMÍREZ, L. (2003): El español amazónico hablado en el Perú. Lima: Juan Gutemberg.
- RIVAROLA, J. (2000). *El español de América en su historia*. Valladolid: Secretariado de publicaciones, Intercambio Editorial Universidad de Valladolid.
- ROBISCO, J. (2013). La explotación didáctica de las canciones en la clase de español. En Instituto Cervantes de Nueva Delhi (Ed.), *III Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India (EPPELE)* (pp. 7-15). Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF./delhi_2013/02_robisco.pdf.

- RODRÍGUEZ, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *Boletín de ASELE*, XVI, (pp. 806-816). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf./06/06_0366.pdf. [Consulta: 16 de enero de 2019].
- ROMERO, R. (1985). La música tradicional y popular: En Bolaños, C., Quezada, J., Iturriaga, E. & Pinilla, E. (Eds.), *La música en el Perú* (pp. 215-283). Lima: Patronato Popular y Porvenir pro Música Clásica.
- (2002a). *Sonidos andinos. Una antología de la música campesina del Perú*. Lima: Instituto Riva-Agüero, PUCP. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/136395/SonidosAndinos.pdf.?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 9 de enero de 2019].
- (2002b). Popular Music and the Global City: Huayno, Chicha and Techno-cumbia in Lima. En W. A. Clark (Ed.), *From Tejano to Tango: Latin American Popular Music* (pp. 217-239). New York: Routledge. Recuperado de [file:///C:/Users/Gretty/Downloads/From Tejano to Tango Essays on Latin American Popu... \(10. Popular Music and the Global City Huayno Chicha and Techno-cumbia ...\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Gretty/Downloads/From%20Tejano%20to%20Tango%20Essays%20on%20Latin%20American%20Popular%20Music%20and%20the%20Global%20City%20Huayno%20Chicha%20and%20Techno-cumbia...%20(2).pdf). [Consulta: 26 de abril de 2018].
- (2007). Andinos y tropicales. La cumbia peruana en la ciudad global. Lima. Instituto de Etnomusicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, (pp. 12-20).
- (2016). Hacia una antropología de la música: la etnomusicología en el Perú. En C. Degregori, P. Sendón, & P. Sandoval (Eds.), *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana II*. (pp. 289-329) Lima: IEP. Recuperado de: https://www.academia.edu/12270331/Hacia_una_antropolog%C3%ADa_de_la_m%C3%BAsica_la_etnomusicolog%C3%ADa_en_el_Per%C3%BA [Consulta: 16 de abril de 2019].
- SANTOS, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. *Boletín de ASELE*, VI, (pp. 367-378). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf./06/06_0366.pdf. [Consulta: 16 de enero de 2019].
- (1997). Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español. En *Carabela*, 41, (pp. 129-152). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf./41/41_129.pdf. [Consulta: 7 de mayo de 2019].
- SANZ, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, (pp. 5-23). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf./59/59_005.pdf. [Consulta: 8 de mayo de 2019].

- SAPIR, E. ([1921] 1954). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- STEIN, S. (1982). El vals criollo y los valores de la clase trabajadora en la Lima de comienzos del siglo XX. *Socialismo y Participación*, 17, (pp. 43-50).
- TURESPAÑA. (2008). *Estudios de Productos Turísticos. Turismo Idiomático*. Madrid: Editorial Egraf. [Consulta: 7 de marzo de 2019].
- ÚZQUIZA GONZÁLEZ, J. (2005). José María Arguedas y el mestizaje cultural (I). *Anuario de Estudios Filológicos*, XXVIII, (pp. 299-313). Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1176/0210-8178_28_299.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 20 de abril de 2019].
- ZAVALA, V. (1999). Reconsideraciones en torno al español andino. *Lexis*, XXIII(1), (pp. 25-85). Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/7256>. [Consulta: 2 de junio de 2019].

BIBLIOGRAFÍA DE LOS MANUALES DE ELE

- CASTRO VIÚDEZ, F., RODERO DÍEZ, I. & DÍAZ, P. (2014). *Nuevo Español en Marcha 1*. S.A. SGEL. Sociedad general española de librería.
- CASTRO VIÚDEZ, F., RODERO DÍEZ, I. & SARDINERO FRANCO, C. (2014). *Nuevo Español en Marcha 2*. S.A. SGEL. Sociedad general española de librería.
- (2014). *Nuevo Español en Marcha 3*. S.A. SGEL. Sociedad general española de librería.
- (2014). *Nuevo Español en Marcha 4*. S.A. SGEL. Sociedad general española de librería.
- CHAMORRO, M., LOZANO, G., RÍOS, A., ROSALES, F., RUIZ CAMPILLO, J. & RUIZ, G. (2016). *El ventilador. Curso de perfeccionamiento de español*. Barcelona: Difusión, Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S.L.
- CORPAS, J., GARCÍA, E., GARMENDIA, A. & SANS, N. (2016). *Aula 1. A1. Curso de español*. Barcelona: Difusión, Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S.L.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SORIANO, C. & SANS, N. (2016). *Aula 2. A2. Curso de español*. Barcelona: Difusión, Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S.L.
- (2016). *Aula 3. B1.1. Curso de español*. Barcelona: Difusión, Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S.L.
- (2016). *Aula 4. B1.2. Curso de español*. Barcelona: Difusión, Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S.L.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N., SORIANO, C. & SANS, N. (2016). *Aula 5. B2.1. Curso de español*. Barcelona: Difusión, Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S.L.

— (2016). *Aula 6. B2.2. Curso de español*. Barcelona: Difusión, Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S.L.

DEL MAZO DE UNAMUNO, M., MUÑOZ PÉREZ, J., RUIZ MENA, J. & SUÁREZ PRIETO, E. (2012). *Nuevo Prisma C2*. Madrid: Edinumen.

8. ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario para profesores de español en Perú

Cuestionario para profesores de español en Perú

Sexo:

Edad:

Tiempo de experiencia como profesor de ELE:

Formación:

Nacionalidad:

Si es extranjero, ¿cuánto tiempo lleva en Perú?:

Centro(s) donde enseña:

Responde las siguientes preguntas. Si tu respuesta no se encuentra dentro de las alternativas, escríbela en la alternativa «otros».

1. ¿Te gusta la música?

- a. Sí
- b. No

2. ¿De qué tipo?

- a. Rock
- b. Pop
- c. Salsa
- d. Bachata
- e. Cumbia
- f. Otros: _____

3. ¿Alguna vez has usado música peruana en tus clases de español?

- a. Sí
- b. No

4. ¿De dónde y de qué ritmo son las canciones que usas/has usado?

5. ¿Cómo fue la respuesta de tus alumnos? Por favor, explica.

- a. Buena
- b. Mala
- c. Otros: _____

6. ¿Qué tipo de actividades consideras útiles para la explotación de canciones en el aula de ELE?

- a. Completar con la forma correcta del verbo
- b. Identificar el uso de los verbos
- c. Completar con la palabra correcta
- d. Aprender vocabulario
- e. Otros: _____

7. ¿Cuáles crees que son las ventajas y/o desventajas del uso de canciones en el aula de ELE?

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____
- 6. _____

8. ¿Con qué objetivos has usado las canciones en clase?

- a. Aprender vocabulario
 - b. Aprender gramática
 - c. Aprender cultura
 - d. Reforzar la comprensión auditiva
 - e. Otros: _____
- _____

9. ¿Crees que se puede aprender español a través de canciones? ¿Por qué?

10. Para enseñar cuestiones culturales de Perú, ¿qué tipo de recursos has usado?

¡Muchas gracias!

Tomado y adaptado de: Las canciones en el aula de E/LE: una propuesta didáctica con música alternativa. Autora: Lydia Alles García 2014-2015

**ANEXO 2: Cuestionario para estudiantes de español como lengua extranjera
(Versión en español)**

Cuestionario para estudiantes de español como lengua extranjera

Edad:

Sexo:

Nacionalidad:

Lengua materna:

Responde las siguientes preguntas. Si tu respuesta no se encuentra dentro de las alternativas, escríbela en la alternativa «otros».

1. ¿Cuál es tu nivel de español?

- | | |
|--------------------|------------------|
| a. Acceso (A1) | d. Avanzado (B2) |
| b. Plataforma (A2) | e. Dominio (C1) |
| c. Umbral (B1) | f. Maestría (C2) |
| g. Otros _____ | |

2. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?

- a. 0 - 3 meses
- b. 3 - 6 meses
- c. 6 - 9 meses
- d. 9 - 12 meses
- e. Otros: _____

3. ¿Te gusta la música?

- a. Sí
- b. No

4. ¿Qué tipo de música te gusta?

- a. Rock
- b. Pop
- c. Salsa
- d. Bachata
- e. Cumbia
- f. Otros: _____

5. ¿Alguna vez los profesores han usado música en tus clases de español? Si tu respuesta es «sí», ¿era música peruana?

- a. Sí _____
- b. No _____

6. ¿Qué tipo de actividades relacionadas con canciones has hecho?

- a. Completar con la forma correcta del verbo
- b. Identificar el uso de los verbos
- c. Completar con la palabra correcta

- d. Aprender vocabulario
- e. Otros: _____

7. ¿Te gustaron? ¿Por qué?

- a. Sí _____
- b. No _____

8. ¿Crees que puedes aprender español con esas actividades? ¿Por qué?

- a. Sí _____
- b. No _____

9. ¿Qué te parece que en clase se use música peruana? Si no es así, ¿qué te parecería si se usara?

¡Muchas gracias!

Tomado y adaptado de: Las canciones en el aula de E/LE: una propuesta didáctica con música alternativa. Autora: Lydia Alles García 2014-2015

**ANEXO 3: Cuestionario para estudiantes de español como lengua extranjera
(Versión en inglés)**

Questionnaire for students of Spanish as a foreign language

Age:

Gender:

Nacionality:

Mother tongue:

Answer the following questions. If your answer is not within the alternatives, write it in the alternative "other".

5. What is your level of Spanish?

d. Beginner (A1)

d. Upper intermediate (B2)

e. Elementary (A2)

e. Advanced (C1)

f. Intermediate (B1)

f. Proficiency (C2)

g. Others _____

6. How long have you been studying Spanish?

f. 0 - 3 months

g. 3 - 6 months

h. 6 - 9 months

i. 9 - 12 months

j. Others: _____

7. Do you like music?

c. Yes

d. Not

8. What kind of music do you like?

g. Rock

h. Pop

i. Salsa

j. Bachata

k. Cumbia

l. Others: _____

5. Have teachers ever used music in your Spanish classes? If your answer is "yes," was it Peruvian music?

a. Yes _____

b. Not _____

8. What kind of activities related to songs have you done?

f. To complete with the correct form of the verb

- g. To Identify the use of verbs
- h. To complet with the correct word
- i. To learn vocabulary
- j. Others: _____

9. Did you like? Why?

- c. Yes _____
- d. Not _____

8. Do you think you can learn Spanish with these activities? Why?

- a. Yes _____
- b. Not _____

9. What do you think that Peruvian music is used in class? If not, what would you think if it were used?

Thank you so much!

Adapted from: Las canciones en el aula de E/LE: una propuesta didáctica con música alternativa. Autora: Lydia Alles García 2014-2015