

CHAMPETA E INTERCULTURALIDAD:
ANÁLISIS DISCURSIVO DE CANCIONES CHAMPETA COMO
ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA
INTERCULTURAL EN CLASE DE ELE

LUÍS DAVID CARRILLO GOMEZ

LUZ MARIBEL BALAGUERA GONZALES

Asesor

DANILO JOSÉ DE LA HOZ PÁEZ

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

2018

**CHAMPETA E INTERCULTURALIDAD:
ANÁLISIS DISCURSIVO DE CANCIONES CHAMPETA COMO ESTRATEGIA
PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN CLASE DE
ELE**

LUÍS DAVID CARRILLO GOMEZ

LUZ MARIBEL BALAGUERA GONZÁLEZ

Trabajo de grado como requisito para optar por el título de Profesional en
Lingüística y Literatura

Asesor

Danilo José De La Hoz Páez

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
2018

Dedicatoria

Dedicamos esta tesis a las mujeres más importantes de nuestras vidas, nuestra madre, hermana y abuela; quienes nos enseñaron la dedicación, fortaleza; quienes se esforzaron por formarnos a pesar de los obstáculos; quienes sacrificaron mucho tiempo y energía para que todo este sueño hoy se hiciera posible. Todo se lo debemos a ellas.

Agradecimientos

Gracias a todas las personas que nos apoyaron e hicieron posible esto; a nuestros profesores, familiares, amigos; a todas las personas que nos impulsaron en este arduo camino. Muchas gracias por depositar la confianza en nosotros.

Ficha básica para la identificación del Proyecto

Título: Champeta e interculturalidad: Modelo de análisis discursivo de canciones champeta para el desarrollo de la competencia intercultural en clase de ELE.

Investigadores: Luís David Carrillo Gómez

Luz Maribel Balaguera González

Código estudiantil: 0471310009

0471310011

Línea de investigación: Análisis del discurso

Departamento: Bolívar

Modalidad: Monografía

Palabras clave: Champeta, Interculturalidad, análisis discursivo, competencia intercultural, Clase ELE.

Contenido

	Pág.
Introducción.....	10
1. Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.....	12
1.1 Enseñanza de español en Cartagena y la inmersión cultural.....	12
1.2 ¿Qué es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)?.....	13
1.3 ¿Qué es el Plan Curricular del Instituto Cervantes?.....	14
1.4 Plan curricular y competencia intercultural en ELE	15
1.5 El rol de la música en ELE.....	17
1.6 La champeta, contexto social, componente intercultural en la clase de ELE y consumo.....	18
1.7 Antecedentes investigativos sobre manuales de enseñanza ELE, música y enseñanza de ELE.....	19
2 CAPÍTULO 2 Fundamentos teóricos.....	29
2.1 Tríada conceptual de la enseñanza y aprendizaje de ELE.....	29
2.1.1 Enfoque intercultural.....	30
2.1.2 Competencia comunicativa intercultural (CCI).....	31
2.2 Discurso como práctica social contextualizada.....	31
2.2.1. Las canciones de Champeta como discurso oral.....	33
3 CAPÍTULO 3 Metodología	36
3.1 Recolección de datos.....	36
3.2 El corpus.....	37
3.3 Procedimiento de análisis discursivo.....	38
3.4 procedimiento para diseñar la propuesta pedagógica.....	39

4	CAPÍTULO 4 Propuesta de análisis lingüístico e intercultural de canciones champeta.....	41
4.1	Género discursivo, dimensiones del contexto y modo de organización.....	41
4.2	Niveles de análisis.....	43
4.2.1	Análisis del nivel fónico.....	43
4.2.2	Análisis del nivel morfosintáctico.....	46
4.2.3	Análisis léxico.....	51
4.2.4	Análisis del nivel organización textual y discursiva.....	58
5	CAPÍTULO 5 Actividades para desarrollar la competencia intercultural en los niveles B1-B2.....	69
5.1	Propuesta material de trabajo nivel fónico.....	67
5.1.1	preparación previa de material de apoyo.....	70
5.2	Propuesta material de trabajo nivel morfosintáctico.....	76
5.3	Propuesta material de trabajo nivel léxico.....	80
5.4	Propuesta material de trabajo nivel organización textual y discursiva.....	83
	Conclusiones.....	89
	Bibliografía.....	92
	Anexos.....	99

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1.: Corpus de análisis seleccionado.....	38
Tabla 2.: Cuadro de análisis discursivo del corpus.....	38
Tabla 3.: Modo organización discursiva del corpus.....	42
Tabla 4.: Relación de logros que alcanza el estudiante nivel B1.....	68
Tabla 5.: Relación de logros que alcanza el estudiante nivel B2.....	69
Tabla 6.: Ficha trabajo inicial canción “Amor por interés”.....	72
Tabla 7.: Ejercicio complementario nivel fonético.....	73
Tabla 8.: Ejemplo ficha de evaluación.....	75
Tabla 9.: Ejemplo 1, ejercicio de escritura.....	76
Tabla 10.: Ejemplo 2, ejercicio construcción oracional.....	78

Tabla 11: Ejemplo 3, ejercicio Función gramatical.....	79
Tabla 12: Ejemplo 4, ejercicio comprensión auditiva.....	80
Tabla 13.: Ejercicios trabajo nivel léxico formas de tratamiento.....	82
Tabla 14.: Ejercicios trabajo nivel léxico frases hechas.....	83
Tabla 15.: Ejemplo 5, ejercicio de comprensión de lectura.....	85
Tabla 16.: Ejercicio trabajo nivel textual y discursivo.....	86
Tabla 17.: Ejemplo 6, ejercicio comprensión auditiva.....	87
Tabla 18: Ejemplo 7, ejercicio de escritura creativa.....	87
Tabla 19.: Ejercicio 2 trabajo nivel textual y discursivo.....	88

INTRODUCCIÓN

Este trabajo propone un análisis discursivo de canciones del género Champeta, que desentraña las conexiones entre las estructuras lingüístico-textuales y los saberes y comportamientos sociales de los habitantes del Caribe colombiano, para orientar al profesor de español lengua extranjera (ELE) en el desarrollo de la competencia intercultural de sus estudiantes extranjeros, desde un enfoque comunicativo y pragmático. Adicionalmente, con base en dichas conexiones, propone materiales de apoyo para desarrollar la competencia intercultural en los niveles B1-B2.

Tomando en cuenta lo anterior, este trabajo pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué conexiones existen entre las estructuras lingüístico-discursivas usadas en las letras de las canciones de champeta y los saberes y comportamientos sociales de los habitantes del Caribe colombiano? ¿Cómo puede el docente ELE usar dichas conexiones para diseñar actividades que contribuyan a desarrollar la competencia intercultural en sus estudiantes?

La investigación se sustenta, principalmente en (1) los conceptos de enfoque intercultural y competencia comunicativa intercultural, desarrolladas por Kaben (2013), Guillén (2004), García (2009) y Valls (2011); y (2) la propuesta teórico-metodológica de Calsamiglia y Tusón (1999) que asume el concepto de discurso como práctica social.

Este trabajo se enmarca en los lineamientos teóricos y metodológicos de un proyecto de investigación más amplio -que se inició en el grupo de investigación Texcultura¹ y su semillero CaribELE de la Universidad de Cartagena- en torno al Caribe colombiano como componente intercultural en la enseñanza de lenguas.

Nuestra propuesta para los profesores ELE siempre debe ser vista como una guía flexible, maleable y nunca como camisa de fuerza, es un recurso que le

¹ Código Gruplac: COL0033439

permitirá al profesor ELE replantear la forma en la que viene desarrollando su proceso pedagógico. También debe inspirar a la creación de otros materiales culturalmente auténticos a nuestra realidad, cualquier expresión de cultura puede ser utilizada para la creación de materiales.

El trabajo está organizado en cinco capítulos. En el primero, ofrecemos el contexto situacional e investigativo de nuestro estudio; para ello, mostramos el panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera. En el segundo, presentamos los fundamentos teóricos de nuestro trabajo. En el tercero, describimos el diseño metodológico que orientó la recolección del corpus, su análisis e interpretación de los resultados. En el cuarto, proponemos un análisis discursivo que desentraña las conexiones entre las estructuras lingüístico-textuales y los saberes y comportamientos sociales de los habitantes del Caribe colombiano. Y, finalmente, en el quinto proponemos algunas actividades para orientar al profesor de ELE en el desarrollo de la competencia intercultural de sus estudiantes extranjeros.

CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN CARTAGENA Y EL MUNDO

Este capítulo presenta el contexto de nuestro estudio. Primero, presentamos el panorama de la enseñanza de ELE en Cartagena. Luego, mostramos el marco de referencia para la construcción de currículos para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), esto es, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Después, explicamos el lugar y rol de la competencia intercultural en ELE y el rol de la música en el desarrollo de competencias. Posteriormente, describimos el contexto histórico, social y cultural del género musical de la Champeta, para comprender su pertinencia en el desarrollo de la competencia intercultural. Finalmente, examinamos los antecedentes investigativos sobre la pedagogía usada para desarrollar la competencia intercultural en ELE, con el fin de comprender la contribución de nuestro trabajo dentro de dicho panorama.

1.1. Enseñanza del español a extranjeros en Cartagena, un contexto de inmersión cultural

La enseñanza del español a extranjeros en Cartagena no tiene más de veinte años. Si bien las diferentes universidades de la ciudad -tanto privadas como públicas- han ofrecido clases al público extranjero, realmente la enseñanza del español recae mayoritariamente en pequeñas **escuelas privadas** que se dedican a enseñar la lengua: *Centro Catalina Spanish School, Nueva lengua, Raíces and culture, Babel international school, Spanish World Institute etc.* Para su funcionamiento académico, estas escuelas se fundamentan en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y en el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Lo anterior permite cierta similitud en la enseñanza del español.

Lo que caracteriza la enseñanza y aprendizaje de ELE en Cartagena, es que esta ciudad ofrece una experiencia de **inmersión cultural**; es decir, el estudiante aprende la lengua mientras la experimenta, la vivencia en su cotidianidad, rodeado

de hablantes nativos que le ofrecen multiplicidad de estímulos lingüísticos. Así, el estudiante extranjero tiene contacto con los elementos de la cultura de la sociedad en la que vive y convive por cierto tiempo. A la mayoría de estudiantes que vienen a esta ciudad le interesa aprender cómo cocinamos, cómo hablamos, cómo vivimos, cómo somos, cómo nos divertimos, etc. Esta experiencia de inmersión les exige tomar un bus, pagar una cuenta, ir a un bar y cualquier actividad cotidiana que una persona de la sociedad en cuestión haría (Ríos, A., 2014).

1.2. ¿Qué es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)?

Siendo la enseñanza y el aprendizaje de una lengua un proceso educativo que conlleva normas y reglas socioculturales que debe atender tanto quien aprende como quien enseña, existen en el mundo decenas de establecimientos educativos que han elaborado sus propios “manuales” de procedimientos para desarrollar sus programas de idiomas de manera eficiente, según sus propios criterios de enseñanza institucional y cultural.

Es así como se pueden encontrar diversos marcos de referencia para el aprendizaje del inglés, por ejemplo, como el que aplica la universidad de Cambridge, la de Michigan, el TOEFL, la cámara de comercio de Londres, el consulado británico, etc.; del francés, como el que aplica la Alianza Francesa, el centro de idioma francés, etc.; del Alemán, como el que aplica el instituto Goethe, el KMK y el gobierno austríaco; del español, como el que aplica el Instituto Cervantes, en España y el mundo, a través de su certificación oficial para la enseñanza de este idioma.

Todos estos estamentos privados o públicos europeos vienen implementando lo que se conoce como el *Common European Framework Reference for Languages* (CEFR), y que Latinoamérica se conoce como el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Así pues, es preciso saber con exactitud qué es este Marco Común que vienen implementando las instituciones educativas en

Europa y el mundo. Este Marco facilita una base o estructura común que orienta la elaboración de programas de lenguas, de planes curriculares, de exámenes de nivel, entre otros, para que tanto profesor como estudiante sepan con exactitud aquello que tienen que enseñar y aprender, respectivamente, en pro del desarrollo de las capacidades y habilidades que les ayuden a estos últimos a comunicarse efectivamente en la segunda lengua que aprenden (Consejo de Europa, 2001).

El documento titulado “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación”, diseñado por el Consejo de Europa como parte de su proyecto general de política lingüística, propende por la “unificación de directrices para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo” (Consejo de Europa, 2001); y, desde su aprobación, ha posibilitado el desarrollo de proyectos que han contribuido significativamente en mejorar las líneas de trabajo de los profesores que enseñan lenguas en este continente.

Por tal razón, el MCER describe el contexto cultural en el que se ubica la lengua, define los niveles que debe alcanzar el estudiante para dominar progresivamente la lengua y proporciona, además, a quienes administran centros educativos, diseñan cursos, enseñan lenguas, forman a profesores para enseñar lenguas, etc., “los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos.” (Consejo de Europa, 2001).

1.3. Plan curricular del Instituto Cervantes, marco de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo

Creado desde 1991, el Instituto Cervantes es la entidad pública autorizada por el gobierno de España para la promoción universal del estudio y uso del español para estudiantes europeos de habla no hispana, pero también para difundir la cultura hispana en el exterior de ese país. Además de ello, el Instituto Cervantes es la entidad autorizada para certificar oficialmente a aquellos establecimientos

educativos que enseñan o forman a profesionales que enseñen este idioma en el mundo (Instituto Virtual Cervantes, s.f.).

Así pues, el Instituto Cervantes diseñó su propio plan curricular, el cual establece y desarrolla los niveles de referencia para el español, recomendados por el Consejo de Europa en su momento, dentro del MCER (Instituto Virtual Cervantes, s.f.). Pero, ¿Qué es el Plan Curricular del Instituto Cervantes? En palabras de Carmen Caffarel Serra, directora del Instituto Cervantes, este plan es

[...] una obra representativa de nuestra institución, que goza de una amplísima aceptación y que constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. El amplio y detallado desarrollo de sus inventarios de especificaciones hace que este trabajo se sitúe en la primera línea de las descripciones realizadas de los niveles comunes de referencia que estableció en su día el Consejo de Europa para las distintas lenguas nacionales o regionales europeas (Instituto Virtual Cervantes, s.f.).

Este Plan Curricular es, pues, un documento que contiene los seis niveles de referencia para el español (A1, A2, B1, B2, C1, C2), las pautas y los contenidos sistematizados para la enseñanza del español como lengua extranjera (MCER, 2001), el cual se propone “como herramienta de gran utilidad para los profesores de español de todo el mundo y para los demás profesionales relacionados con su enseñanza” (Caffarel S., C., s.f.).

1.4. El Plan Curricular y la competencia intercultural en ELE

El instituto cervantes define la competencia intercultural de la siguiente forma:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.” (Instituto Virtual Cervantes, s.f.)

Lo anterior presupone un cambio en el paradigma de enseñanza de una lengua extranjera, ya que anteriormente no se tenía en cuenta en gran medida el componente intercultural. La competencia intercultural representa la posibilidad de comunicación real y eficaz de un aprendiente con los nativos de una lengua.

Por su parte, teniendo en cuenta el *Uso* como método de enseñanza y aprendizaje acertado para lograr comunicarse en una lengua extranjera, se puede decir que el aprendiz adquiere además una competencia intercultural que se ha desarrollado conforme a las transformaciones que ha sufrido la enseñanza; esta estaba, en principio, más inclinada hacia el desarrollo de competencias comunicativas, pero luego se ha venido orientando hacia lo intercultural, lo cual da cuenta del nuevo contexto social en el que se dan tales intercambios culturales y al cual este obedece (Paricio T., 2014).

Algunos de los factores que han influido en tales cambios son: la internacionalización de los mercados, al igual que la globalización cultural, que han producido no solo múltiples movilizaciones (por diversos motivos como estudio, trabajo o bien solo turismo), sino también necesidades de adquisición de nuevas lenguas que les ayude a establecer intercambios con distintas personas de otros países, así como contactos con las diversas culturas que configuran los países del mundo (Paricio T., 2014).

Así pues, al atender tales situaciones sociales y culturales de quienes se mueven en el mundo y entran en contacto con otras culturas, algunos países han asumido el desarrollo de la competencia intercultural como elemento fundamental para la adquisición de una nueva lengua. Sobre ello, se dice que

Tanto el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas como el Portafolio Europeo de las lenguas cuestionan el modelo de hablante nativo en favor del perfil de hablante intercultural capaz de utilizar los conocimientos y experiencias (sic) de todas las lenguas que conoce y estudia. Desde esta perspectiva, el papel del profesor de lengua extranjera no se limita ya al de simple transmisor de vocabulario, pinceladas de civilización y estructuras gramaticales, sino que adquiere la responsabilidad de enseñar a comunicar en lengua extranjera de forma

operacional e intercultural [...]. (Moya G., Albentosa H., & Harris, 2006)

Gracias al MCER y al PCIC, la enseñanza del español como lengua extranjera se encuentra regulada, controlada y guiada. Existe para las escuelas un punto de partida común, unas directrices. Si bien cada escuela tiene profesionales diferentes y diferentes enfoques, se puede decir que a nivel general comparten lo esencial en cuanto a teorías y metodologías en la enseñanza ELE. Una de esas teorías es la del desarrollo de la competencia intercultural como elemento indispensable para el correcto aprendizaje, esta competencia puede ser desarrollada de muchas maneras en la clase. En nuestro trabajo nos centraremos en la música champeta como el catalizador de ese desarrollo.

1.5. El rol de la música en ELE

En este contexto de enseñanza y aprendizaje intercultural, la música cumple una función importante, toda vez que ella ha venido siendo usada como fin y medio para posibilitar el aprendizaje; pero sobre todo para facilitar la expresión de emociones, sensaciones, ideas, creencias, etc., fortaleciendo así la comunicación y la interacción entre los hablantes interculturales (Hornillos & Villanueva R., 2015).

Así pues, varios investigadores de la música como herramienta de fortalecimiento del español como lengua extranjera, coinciden en que ésta posee un poder didáctico, lo que permite el trabajo ameno y el aprendizaje significativo de los estudiantes (Hornillos & Villanueva R., 2015). En palabras de Santos Asensi (1996), el trabajo con canciones como medio estratégico y didáctico en las clases de ELE convierte dicho espacio en un entorno de aprendizaje motivador, inagotable en relación con el conocimiento y los procesos cognitivos, y efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua.

Indudablemente, hoy por hoy la música hace parte de la vida cotidiana de los seres humanos, e incluso es elemento fundamental en la construcción de cultura e identidad de un pueblo, a través del cual se cuentan tradiciones, costumbres,

fechas históricas y hasta situaciones comunes que viven los habitantes del entorno en que se produce tales temas musicales (Hornillos & Villanueva R., 2015).

Por consiguiente, al entrar en contacto con la música de un pueblo, también se está adentrando en la cultura misma de dicha comunidad, lo que posibilita que los intercambios sean mucho más productivos e impactantes en los hablantes interculturales (Pérez-Aldeguer, 2014). En otras palabras, las canciones propias de un pueblo se consideran documentos históricos, artísticos, culturales y lingüísticos, lo que les convierte en recurso único para la inmersión cultural durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Pérez-Aldeguer, 2014).

1.6. La Champeta contexto social, componente intercultural en la enseñanza de ELE

El género musical champeta es uno de los referentes más representativos de la cultura, identidad e idiosincrasia del habitante de la región Caribe colombiana, en especial de los departamentos de Bolívar, Atlántico y Magdalena. Se trata de un ritmo que se produjo a partir de la mezcla de ritmos antillanos y africanos que llegan a la costa Caribe de Colombia a través de buques, cuyos marineros nacionales y/o extranjeros traían en sus pertenencias los últimos éxitos de la música africana y de las Antillas mayores y menores en el gran Caribe, los cuales se funden con los ritmos propios de la región y se expanden por el territorio gracias al aporte que hicieron los picós (pick up), los enormes aparatos de reproducción musical, que permitieron la popularización de este ritmo naciente dentro de este proceso de hibridación cultural.

En Cartagena se le llamó primero *Música africana* a toda canción que sonaba en ritmo de Soukous, cantadas en lengua bantú (o el idioma Lingalá) originaria del Congo y Angola, en África; las cuales fueron producidas y comercializadas en principio en Francia, y después en algunas de las islas del gran Caribe como Trinidad y Tobago, la Guyana francesa, San Vicente y las Granadinas, entre otras. Posteriormente, esta música procedente de África y del Caribe llega a los barrios

populares de Cartagena, en donde adquiere matices distintos, pues se incorporan el habla cartagenera, algunos instrumentos autóctonos y las historias de vida de sus compositores y/o intérpretes. Y así surge la *Terapia criolla* o *Champeta*. Las canciones relatan su pobreza, su entorno, sus amores y desamores, la violencia y los maltratos, entre muchos otros temas propios de la población negra y mulata de esta ciudad. A través de ellas muestran su resistencia ante el abandono, la exclusión social y la discriminación.

Precisamente, por su origen humilde y negro, la Champeta fue estigmatizada por el resto de habitantes de Cartagena, contagiados por el racismo histórico heredado de Europa y la época colonial. Los amantes de este género musical se le denominó *Champetuo* para clasificarlo despectivamente como una persona vulgar, inculta y de poca educación.

Hoy día, la Champeta ha adquirido un nuevo adjetivo: *Champeta Urbana*, ¿Acaso buscando eliminar el elemento estigmatizador que lleva a que sus seguidores sigan siendo excluidos y señalados por parte del resto de la población? Pero la esencia es la misma. Aunque sus letras hayan cambiado un poco hacia temas más comerciales, sus características siguen siendo las de un ritmo musical en proceso social reivindicatorio, que les permite mostrar su cultura, sus costumbres y formas de vida, sin que se les señale o proscriba por ello.

Dadas estas características idiosincráticas, la Champeta tiene potencial para ser usada como recurso para desarrollar la competencia intercultural en ELE.

1.7. Antecedentes investigativos sobre manuales de enseñanza ELE, música y enseñanza de ELE

Un estudio sobre investigaciones acerca de las relaciones entre competencia intercultural y ELE fue realizado por Fonseca, et. al (2014), en el que se afirma que, en la bibliografía existente sobre el estudio de la competencia intercultural en relación con el aprendizaje de ELE, se registran varios documentos que, preferentemente, examinan el tratamiento que del “componente cultural” hacen los

manuales de enseñanza (Ezeiza, 2009. Garrido, 2005. Ares, 2006). Las conclusiones de dichos estudios pueden resumirse en lo siguiente:

Escasa utilización de **materiales auténticos**. Desequilibrio en el tratamiento que se da en todo el libro entre “Cultura Formal” y “Cultura No Formal”, con la consecuente posibilidad de aparición de etnocentrismo y prejuicios en la presentación del material. Insuficiente integración en la práctica lingüística de las referencias a aspectos socioculturales que se dan a lo largo de todo el material (Areizaga, et. al., 2005: 41)

En Colombia, el tema de la producción de material didáctico en relación con componentes culturales, es retomado por algunas tesis de grado llevadas a cabo en la Universidad Javeriana de Bogotá.

Por otro lado, existe un estudio reciente que ofrece un panorama amplio y fiable de lo que sucede en nuestro país con el tema de ELE; se trata de trabajo realizado por García, García y Buitrago (2011), quienes mediante encuestas aplicadas en varias universidades colombianas, contrastadas con informes del estado del arte de ELE en Colombia en los últimos diez años, lograron indagar sobre cuatro aspectos: (a) metodologías y enfoques usados en el aula ELE; (b) tipos de materiales usados por los docentes; (c) variedad lingüística que los docentes privilegian y (d) dificultades de los programas ELE en Colombia.

En cuanto a las **metodologías**, el estudio muestra que los profesores se refieren abundantemente a los métodos comunicativos, pero, al parecer, no relacionan con certeza una suerte de método comunicativo intercultural.

Con relación a los **materiales didácticos**, predomina el uso de libros de texto (con la desventaja de que son producidos en España con referentes, lenguaje, léxico y discursos del español peninsular), seguido por material multimedia y guías diseñadas por las instituciones.

Por su parte, sobre las **variedades lingüísticas**, el estudio declara que se prefiere la variedad colombiana con énfasis en la andina, ante lo cual los autores critican sobre la inexistencia de otras variedades.

Por último, entre las **dificultades** encontradas para la enseñanza ELE, sobresalen las dificultades sociales propias del país las cuales, al parecer, cohíben a los extranjeros para tomar cursos en Colombia, seguida de la falta de material didáctico producido en el país y de docentes especializados en esta área.

Algunos de los trabajos de investigación que se encontraron y que se relacionan con el tema de investigación del presente estudio, es decir, sobre el tema de la música y su relación con la enseñanza de español como segunda lengua, son los que se relacionan a continuación:

En primer lugar, se encontró el trabajo de investigación titulado “Análisis sociolingüístico de las canciones del grupo de rock Trémolo”, elaborado en 2011 por la investigadora Jessica Jazmín Ochoa Madrid y cuyo propósito principal es demostrar la importancia de la sociolingüística en el estudio de las canciones y sus letras, máxime cuando con tales composiciones se busca impactar en un grupo específico. Para ello, se tuvieron en cuenta teorías como el estudio del lenguaje como semiótica social, desde la teoría de Halliday, así como algunas ideas que platearon Moreno F., F. y Silva C., C., en sus libros “Principios de sociolingüística” y “Sociología del lenguaje”, respectivamente.

Así pues, para estudio se realizó un análisis sociolingüístico de las letras del cancionero placa “Vencerá”, del año 2000, y se escogieron 11 canciones usando un criterio de elección aleatorio; posterior a ello, se transcribieron las letras de canciones representativas del grupo, se cotejaron con el material discográfico para finalmente realizar la caracterización sociolingüística del grupo Trémolo. Sumado a todo lo anterior, la investigación reforzó su análisis a través de la recolección de información que le facilitó el mantener conversaciones con jóvenes aficionados del grupo.

Todo lo anterior permitió evidenciar que, por una parte, el grupo Trémolo pretende conmocionar o alarmar a su audiencia, buscando con ello, además, su respaldo musical y económico, y por otra parte, que los principales temas que usa en sus canciones son el amor ideal y la mujer, las condiciones de injusticia y

opresión y las condiciones de existencia. No obstante, la temática dominante, la finalidad y los rasgos sociolingüísticos de las letras de las canciones del grupo Trémolo se identifican con la variedad informal coloquial del español, pues se destacan ciertos rasgos fonéticos y léxicos en ellas.

El trabajo de Ochoa Madrid (2011) se diferencia de la presente investigación, denominada “Champeta e interculturalidad: Una propuesta de enseñanza para profesores de español como lengua extranjera”, debido a que aquella realiza un análisis desde el enfoque sociolingüístico de canciones de Rock, y esta aborda temas correspondientes al ritmo musical llamado Champeta, originario del Caribe colombiano, especialmente de Cartagena de Indias, todo ello analizado también desde la sociolingüística, pero tomando como referente la interculturalidad. Por otra parte, los temas que se analizaron en la investigación de Ochoa (2011) están más relacionados a lo social, a diferencia de los que se estudian en esta investigación, los cuales tienen que ver con las relaciones amorosas y el trato que se le da a la mujer en tales letras de canciones champetas.

Por otro lado, se encontró también el trabajo de investigación denominado “Música y Género: Análisis de una muestra de canciones populares, elaborado por Emilio Berrocal de Luna y José Gutiérrez Pérez, en 2002, cuyo tema es el análisis de sustantivos, verbos y adjetivos que aluden a hombres y mujeres, para comprender el rol social que ambos desempeñan en las canciones populares españolas. En otras palabras, el propósito de esta investigación es el de observar el papel del género en una muestra de canciones populares, usando como enfoque la sociolingüística. Para ello, Berrocal (2002) usa las teorías de García Meseguer (1996; 1988) planteadas en sus libros “¿Es sexista la lengua española?: Una investigación sobre el género gramatical” y “Lenguaje y discriminación sexual”, respectivamente; también se basa en las teorías de Calero M.A. (1999), que plantea en su libro “Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje”; de Blaukopf, K., (1988) planteadas en su libro “Sociología de la música” y finalmente de Bardin, L., (1986), desarrolladas en su libro “Análisis de contenido”.

Así pues, se evidenció que el método usado por Berrocal & Gutiérrez (2002) se relacionó con el análisis de contenido propuesto por Bardin, en 1986, a través del cual se realizó un sistema de categorías siguiendo un proceso inductivo; ello generó categorías como las siguientes: las acciones implícitas en el texto a través de la identificación de verbos y su vinculación con hombres y mujeres; los calificativos usados en función del género; y las funciones sociales de cada uno, es decir, el papel que desempeña en la canción el sujeto (hombre-mujer) en la acción, asociado este rol mayoritariamente con profesiones. Tal análisis de contenido fue realizado a 13 canciones populares españolas que fueron escogidas.

Por consiguiente, se observó un estereotipo de mujer cuyas profesiones son de lavandera, costurera, peinadora, planchadora, etc.; también que la mujer depende del hombre o marido, quien incluso debe dedicarse a tareas tradicionales de la casa diferentes a las que realiza el hombre/esposo, a quien incluso ella no tiene la oportunidad de elegir. Se usa, además, determinados sustantivos como morenita, mora, colegiala, etc., para referirse a la mujer, siendo esta tomada como objeto de belleza, musa o fuente de inspiración poético-musical.

Finalmente, en el caso de la mujer, se destaca la imagen de una mujer que se dedica a lavar, cuyo estado civil es casada, que se dedica a la costura y que incluso mantiene un estado de ánimo triste, lo cual no sucede con el hombre, quien suele adoptar profesiones tradicionalmente más “masculinas” como son las de soldado, caballero, barquero o zapatero, siendo además éste el que gana el dinero, para mantener a la mujer y los hijos.

Al igual que la anterior investigación, existe una diferencia notable con el tema que se analiza en esta investigación y la que se desarrolla a continuación, es decir, la investigación de Berrocal, E., y Gutiérrez, J., pues se enfoca en identificar la diferencia de roles o papeles que cumplen tanto mujer como hombres en las canciones populares españolas, en cambio, la presente investigación enfatiza en las relaciones amorosas entre hombres y mujeres y el tratamiento que se le da a la mujer en cada una de ellas.

Otra de las investigaciones encontradas fue la que realizó la investigadora Isabel Cristina Luna Coutin, en 2012, denominada “Análisis del discurso amoroso en una muestra de canciones de vallenato clásico: el amor en Rafael Escalona”, cuyo propósito principal buscaba la identificación del discurso amoroso en las canciones vallenatas de este famoso cantautor del Caribe colombiano, para identificar la destinataria de sus mensajes y la relación que tiene con cada una de ellas.

Algunos de los enfoques o las disciplinas usadas en esta investigación fueron el análisis de discurso, los actos de habla, la sociolingüística y la pragmática, de las cuales sobresalen fundamentos teóricos como los de Austin, J. (1990), Searle, J. (1980), Barthes, R. (2009), y Haverkate, H. (1994).

Por tal razón, para la realización de este análisis, se escogieron 4 canciones compuestas por Rafael Escalona, cada una marcada por un amor diferente. Se analizaron las relaciones amorosas entre el sujeto-emisor y el destinatario de cada una de las canciones y el trato que el primero le da al segundo. De allí se pudo observar que Escalona, el hombre, es mujeriego y egocéntrico, y esto se revela en sus letras, como actos de habla expresivos que están cargados de diversas intenciones. A la “Vieja Sara”, por ejemplo, le trae regalos como muestra de su capacidad para hacerlo y para evitar que esta siga afirmando que éste no se acuerda de ella. Con “la Maye” presenta una excusa para calmar sus celos, sustentándose en el peligro que significa cruzar un río crecido. Con Ada Luz, la relación se complica pues, al reconocer las peripecias que usa el hombre para conquistar a la mujer, plantea su protección de tal forma poética que no se percibe como imposición su sobreprotección. Finalmente, Dina Luz se revela en la canción como una redentora, como quien lo aliviará de todas sus penas –de amor y desamor– a través de recuerdos, de nostalgias.

El análisis que se hace a la investigación de Luna C., I (s.f.) se relaciona con las canciones de vallenato clásico, a diferencia de las que se realizan en esta investigación, es decir, aquellas que hacen parte del ritmo musical champeta. En ese sentido, además, el tema que se analiza es el de la relación amorosa entre

hombre y mujer, dejando de lado las que tienen relación con la filiación padre-hija, madre-hijo, abuela-nietos o cualquier otra distinta a la primera. Además de ello, en la presente investigación se intentará demostrar el tratamiento que se hace a la mujer en cada una de las canciones estudiadas del ritmo champeta, lo cual no sucede en la investigación de Luna C.

Otra investigación encontrada fue “El amor y su(s) canción(es): algunas notas sobre el género”, elaborada por Paula Miranda y Mariechen Euler (s.f.) cuyo tema es el discurso amoroso en los Boleros y la representación que se hace de la mujer en éste; en otras palabras, se propone el descubrimiento de la forma en que se va construyendo el “yo” y el “tú” en el discurso amoroso, el hombre y la mujer y en estas relaciones de identificación y posesión.

Para ello, se vale de disciplinas como el análisis del discurso, los estudios socioculturales, los estudios de género, la sociolingüística y la psicología social, cuyos fundamentos teóricos más destacados se encuentran en Foucault y su teoría del panóptico, y las teorías de Barthes y Kristeva sobre la poética de las relaciones amorosas. Para ello, las autoras analizaron letras de canciones románticas, específicamente las que se (re)produjeron a través del Bolero, durante la década del 30 al 60, en las cuales se describe la relación hombre-mujer, se representa simbólicamente la imagen de la mujer y que generaron nuevas formas de proximidad entre ambos sujetos.

Así pues, se observó que la imposibilidad de ser sin el otro aparece frecuente en tales canciones. La vida propia siempre se cifra en relación al otro; el yo (masculino) desea completarse en un tú (femenino). La ausencia del otro provoca deseos de muerte, sensación de estar incompleto, pues el otro es el objeto de amor, pero también el que constituye al sujeto enamorado. Así pues, es paradójico que la relación amorosa se dé siempre en el marco del dolor y la amenaza de muerte. La pulsión de muerte subyace a toda relación, ahí donde dos se encuentran para amarse la muerte será siempre una aliada, ya sea para perpetuar el amor hasta la eternidad o bien para acoger a algún enamorado despedido. Tal juego polar no sólo convertirá al otro (es decir la mujer) en objeto de deseo, sino que también

entrampará al yo en la eterna insatisfacción y frustración. A veces el objeto se idealiza, otra se sataniza. Pero el sujeto deseante quiere a las dos, a la amante acogedora y fiel y a la amante perversa.

En esta relación hay mucha necesidad de posesión, más que amar al otro se quiere someterlo o ser prisionero, hacerlo cautivo, colonizarlo. En el bolero el androcentrismo invierte su sistema de poderes, pero no borra la idea de la propiedad y la posesión. En esta dependencia absoluta del yo-tú hay elementos que se vuelven amenazas permanentes: el viaje, siempre hay un tú que abandona o un yo que debe marcharse.

Finalmente, el hombre aparece en el discurso de la canción romántica mostrando su lado débil, él caerá derrotado por el pecado de amar a una mujer.

Así pues, a pesar de que se trata de investigaciones cuyos temas centrales se relacionan parcial o totalmente con el objeto de estudio de este trabajo de investigación, a saber, las formas en que se representa la competencia intercultural en las canciones de champetas y por ende las relaciones interpersonales según la realidad y el contexto en el que se encuentran inmersos los participantes de la situación comunicativa, representación de la realidad sociocultural y las relaciones interpersonales, el estudio encontrado se centra solo en el tratamiento que se le da a la mujer en dicha relación.

Además de lo anterior, el trabajo de investigación denominado “Análisis lingüístico–funcional del componente textual en canciones de champeta sobre violencia familiar”, elaborado por Danis Eduardo Ruíz Toro, en 2010, tuvo como objeto principal la descripción del componente textual de las canciones de champeta, analizando gramatical y funcionalmente aquellas cuyo tema principal es la violencia familiar, desde el enfoque sistémico o la lingüística funcional sistémica de Halliday (1985), e identificando los recursos lingüísticos que se emplearon para organizar el mensaje y develar la lectura que se hace sobre ella en este ritmo musical.

Así pues, para la realización de esta investigación, se recolectaron 600 canciones de champeta independientes, por lo menos lingüísticamente hablando, de la música africana, es decir, aquellas que no tienen africanismos, sino que fueron escritas en español por compositores locales, que se ubican temporalmente entre 1996 y 2008 y cuyo tema central es la violencia, dejando como muestra final 100 canciones que “trataban sobre pandillaje, atracos, lesiones personales en familia, etc.”. Luego de ello, para reducir la muestra de 100 canciones, se tuvo en cuenta, además, el tipo de estructura textual, es decir, aquellas que tuvieran estructura narrativa, quedando finalmente con 40 canciones. Al final, se clasificaron las canciones según dos categorías: tipo de violencia tematizada (urbana, familiar y organizada) y según el participante principal (víctima o victimario). De las dos categorías se seleccionó solo la violencia de tipo familiar.

A diferencia del tema de estudio de esta investigación, la temática que llama la atención es la relación humana al interior de un grupo social específico e íntimo como la familia, lo que se relaciona de alguna forma con el propósito de esta investigación que persigue identificar las relaciones interpersonales de los actores sociales inmersos en una situación comunicativa específica.

Finalmente, se encontró que el estudio denominado “La canción latinoamericana en la enseñanza del español: música, cultura y variación lingüística”, elaborada por Enrique Balmaseda Maestu (s.f.), enfatizó en el uso de estas canciones para el aprendizaje y la enseñanza didáctica del español para estudiantes extranjeros que deciden venir a Latinoamérica para aprenderlo desde la inmersión cultural y lingüística. El propósito de esta investigación fue precisamente el demostrar la función esencial que cumplen estas canciones en el desarrollo de las competencias idiomáticas y el conocimiento de la cultura que se visita.

Las disciplinas más sobresalientes que se usaron en esta investigación son la lingüística aplicada, la lingüística funcional y la sociolingüística, cuyas teorías más sobresalientes fueron planteadas por Chomsky (1975), Halliday (1992), Hymes (1984), Searle (1980) y Van Dijk (1980; 1983; 1984).

El estudio se realizó para entender las variedades geolectales en América (junto con aspectos sociales y culturales) a través de sus canciones, dentro de un grupo de estudio de español como lengua extranjera de 10 a 12 estudiantes de nivel B1, por lo que sus resultados obtenidos se relacionaron más con la comprensión fonética y lingüística que logran tales estudiantes. La idea aquí planteada es diferente a la que se desarrolló en la investigación de Balmaseda (s.f.) porque lo que se pretende es proponer el uso de la champeta como estrategia de enseñanza-aprendizaje para estudiantes de español como lengua extranjera, tomando como referente la interculturalidad que no es otra cosa que la posibilidad de interacción y comunicación que logran personas o grupos de personas que poseen identidades culturales distintas.

En conclusión, la relación música, la identidad e idiosincrasia de sus habitantes, y enseñanza de español como segunda lengua cada vez es más estrecha en contextos como el de Cartagena de Indias, toda vez que le permiten al estudiante de español en Colombia comprender los componentes tradicionales que constituyen la comunidad de esta ciudad del Caribe colombiano e interactuar de manera más fluida y confiable. Se trata, finalmente, de un aprendizaje in situ que contribuye a que el aprendizaje se produzca de manera más significativa y que su impacto sea mayor en términos de recordación.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El fundamento teórico y conceptual del presente trabajo se encuentra estructurado en dos ejes específicos: (1) la triada conceptual para la enseñanza y el aprendizaje de ELE, conformada por el enfoque intercultural y la competencia comunicativa intercultural, desarrolladas por los autores Kaben (2013), Guillén (2004), García (2009) y Valls (2011); y (2) la propuesta teórica de Calsamiglia y Tusón (1999) que explica el concepto de discurso asumido como práctica social.

2.1. Triada conceptual de la enseñanza y aprendizaje de ELE

El presente trabajo se desarrolla con base en la relación que se produce entre los siguientes conceptos: *enfoque intercultural* y *competencia comunicativa intercultural*, así como la importancia que estos adquieren en el desarrollo de estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, a través del uso de la música champeta como elemento mediador.

Así pues, aprender lenguas extranjeras ha estado relacionado tradicional y evidentemente con el desarrollo de habilidades o competencias que posibilitan a las personas mantener una comunicación fluida y eficaz en una segunda lengua para satisfacer sus necesidades. En respuesta a esto, diferentes enfoques y múltiples metodologías han aparecido para la enseñanza de lenguas extranjeras durante el siglo XIX y XX, entre las que se pueden reconocer:

La gramática introducción,

- El método directo,
- El método audiolingual
- El enfoque comunicativo
- El aprendizaje por tareas

Los dos últimos son los más recientes que han aparecido; no obstante, a pesar de su corta edad, cada uno de estos métodos y enfoques han contribuido enormemente a la enseñanza y el aprendizaje didácticos de lenguas extranjeras, dentro de las que se encuentra, por supuesto, el español.

No obstante, tales enfoques y métodos se han destacado porque conciben a la cultura como un factor alejado del lenguaje, lo que niega completamente la relación ambivalente que existe entre ellos. Sobre esto, dice Kaben (2013: 49) que “la competencia lingüística por sí sola es insuficiente para estar en contacto con el otro. Entonces, los objetivos de enseñanza de los elementos culturales en el aula deben tomarse de acuerdo con las necesidades e intereses del grupo-clase”.

Lo anterior ha impulsado a docentes de ELE y a investigadores del tema a trabajar la enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua desde enfoques diversos y diferentes, siendo algunos de ellos los que desarrollan las habilidades y/o competencias comunicativas y relegan a un segundo plano el aprendizaje de la gramática o bien la sintaxis o morfología de las oraciones y/o frases y las palabras.

2.1.1. Enfoque intercultural

Este enfoque surge de la necesidad que existió en atender el concepto de cultura y sus elementos integradores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Por ello, una de las evidencias que se pueden captar en la clase de ELE es el trabajo que hace un aprendiz por intentar alcanzar los niveles de proficiencia y dominio de la lengua como lo hace un hablante nativo, dentro de un contexto alejado de la influencia que produce la cultura sobre tal lengua. En ese sentido, Guillén (2004) afirma que “Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultura”.

Con base en lo anterior, la función y los principios básicos de este enfoque intercultural es el de rectificar esta equivocación, trascendiendo los contenidos

gramaticales, funcionales y culturales, debido a que “[...] el tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta también una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar hablantes e intermediarios interculturales.” (García, 2009: 493).

2.1.2. Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)

El desarrollo de habilidades y/o competencias comunicativas es uno de los principales objetivos que adquiere el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, en nuestro caso particular, el del español como lengua extranjera, toda vez que con ello se produce la comunicación efectiva entre hablantes interculturales, al igual que la comprensión entre pares lingüísticos.

Lo anterior ha conducido a que aparezcan entornos y/o contextos de enseñanza en los cuales la relación inquebrantable entre lengua y cultura no se tiene en cuenta, lo que termina por convertirse en una de las barreras para la producción de aprendizaje, debido a sin lengua no hay cultura.

De lo anterior, Valls (2011) afirma que “la didáctica se ha desarrollado poco como elemento de promoción o motivación en los alumnos que les lleve a comprender la forma en que piensa y siente los integrantes de otra cultura y otros grupos sociales; por otra parte, se puede decir de igual manera que la capacidad que tiene el hablante para explicar su propia cultura también se encuentra deteriorada”. Es través de la competencia intercultural que los estudiantes extranjeros desarrollan una conciencia crítica, al entrar en contacto directo con su propia cultura y aquella lengua que está aprendiendo apenas. La conciencia cultural les permite a los estudiantes reflexionar acerca de su cultura y percibir cómo es vista por extranjeros.

2.2. Discurso como práctica social contextualizada

Desde el planteamiento teórico de Calsamiglia y Tusón (1999), cuando se hace referencia al discurso, lo que se indica principalmente es que se habla de prácticas o actos sociales que se produce gracias a uso que se hace de la lengua

en contextos comunicativos, orales o escritos, específicos (Calsamiglia y Tusón, 1999). En otras palabras, es a partir del discurso que logra crearse la vida social en que interactúan los sujetos, por lo que la función social que éste cumple es altamente significativa. En tal sentido, al momento de construirse piezas textuales a través de la escritura o la oralidad, tales textos se encuentran encaminados a cumplir algunos fines comunicativos y “se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.11-12).

Calsamiglia y Tusón (1999), consideran el discurso como una práctica social, a partir del uso lingüístico contextualizado del mismo. Sumado a esta propuesta, se tendrán en cuenta en menor grado la teoría de la enunciación de Bajtín (1979), quien asume el uso del lenguaje desde una concepción dialógica y heteroglosa.

Ahora bien, al tratarse de una práctica social, el uso discursivo que se hace del lenguaje es diverso, toda vez que los usuarios del lenguaje obedecen a estrategias y/o normas discursivas relacionadas con el contexto en que se presenta el acto comunicativo; por ello, tales usuarios cuentan con un amplio “repertorio comunicativo [que incluso] puede estar formado por una o más lenguas, por diferentes variedades lingüísticas y por otros elementos de comunicación” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.11-12); algunas de esas opciones que ofrece la lengua a sus usuarios son aspectos fónicos, gráficos, morfosintácticos y léxicos, de las cuales estos deben finalmente escoger aquellos que más se acerquen al propósito comunicativo que desean, que se relacionen con la situación comunicativa o bien que relacionen con las características de los destinatarios a los que se dirige. Calsamiglia y Tusón (1999) dicen que tales parámetros “son de tipo cognitivo y sociocultural, son dinámicos y puede estar sujetos a revisión, negociación y cambio” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.11-12).

Así pues, se entiende que el discurso, por más caótico que parezca ser por su complejidad y heterogeneidad, es decir, complejo por sus múltiples formas de organización en que se manifiesta, los diferentes niveles en que se logra construir o los modos en que se presenta, y heterogéneo por los factores que regulan su construcción, que trascienden el ámbito exclusivamente gramatical, y que conlleva

normas, reglas, principios o máximas de carácter textual y sociocultural como orientadores de los usuarios de la lengua, ayuda a comprender el concepto de comunicación como aquel “proceso interactivo mucho más complejo que incluye la continua interpretación de intenciones expresadas verbal y no verbalmente, de forma directa o velada” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.12).

Por consiguiente, este hecho permite evidenciar que la selección y el uso que hace alguna persona de tales formas lingüísticas-discursivas obedecen a las ideologías, las visiones de mundo o las intenciones que cada hablante tiene al momento de comunicarse (Calsamiglia y Tusón, 1999). De ahí radican las relaciones de poder o bien de solidaridad que se presentan entre interlocutores, o bien los actos de dominación o de resistencia que estos muestren a través del lenguaje, lo cual termina siendo factor fundamental para la configuración de las estructuras sociales, las cuales se encuentran en constante tensión entre la igualdad y la desigualdad, la identidad y la diferencia (Calsamiglia y Tusón, 1999) y ayudan a la producción, el mantenimiento o bien el cambio de discursivo de los usuarios, según los intereses comunicativos y el uso que se haga del mismo.

2.2.1. Las canciones de Champeta como discurso oral

Las canciones Champeta hacen parte de la tradición oral del Caribe colombiano, por lo cual, en este estudio las asumimos como discurso oral. A continuación, presentaremos las características lingüístico-textuales de esta modalidad discursiva. Para ello, adoptaremos los aportes de Calsamiglia y Tusón (1999: 44-58).

- a) Nivel Fónico:** Calsamiglia y Tusón (1999: 44-58) sostienen que este nivel se centra en la pronunciación de palabras y de las diferentes variaciones que los hablantes realizan al momento de hablar. El nivel fónico toca temas polémicos como lo “correcto” o lo “incorrecto” según la norma; sin embargo, nuestro análisis será descriptivo en su totalidad, vamos a mostrar las diferentes variaciones que hacen los hablantes al momento de comunicarse.

La heterogeneidad de la pronunciación radica en diferentes variables que las autoras clasifican en. (1) variable dialectal, (2) variable social, (3) variable situacional y (4) variable individual. De lo anterior, se concluye que las diferentes pronunciaciones son productos de elementos socioculturales. Una región de un país puede pronunciar todas las letras de una palabra, otra región puede pronunciar solo algunas, y otra podría agregar más letras a una palabra.

Así que podemos decir que es de suma importancia desarrollar ese nivel fónico con los estudiantes ELE, así podrán identificar como los aspectos socioculturales permiten alterar la norma, podrán desenvolverse óptimamente en una situación comunicativa cuando una persona pronuncie una variación.

b) Nivel morfosintáctico: Este nivel permite ver el uso de deícticos , frases hechas, refranes, estructuras sintácticas que van desde lo más simple como una conversación entre amigos a lo más complejo como un discurso académico, también este nivel permite ver la variedad entre registros entre una situación y otra, por ejemplo una canción de desamor utilizara palabras relacionadas a la de tristeza, rabia, dolor, mientras que una canción que hable del amor de hermanos utilizará un registro relacionado al amor, a los buenos deseos, a la hermandad.

En la comunicación no somos cien por ciento claros y directos a veces utilizamos palabras alternas que nos permitan lograr nuestro acometido, Gracias a este nivel los estudiantes ELE entenderán por ejemplo cuando una persona intenta llamarlos, invitarlos, crear cercanía o mantener distancia.

c) Nivel léxico: En el nivel léxico se toma el registro como indicador de significados, es donde se ve con más facilidad las variaciones en el discurso dependiendo la variable social y de la intencionalidad, es decir, una persona que vive en un barrio rico va a emplear ciertas palabras afines a su entorno social muy diferentes a las palabras que utiliza comúnmente una persona que vive en un barrio de estrato bajo, se espera que un profesor en su entorno

laboral va a emplear un registro culto a diferencia de una persona que no ha asistido a la academia. Lo anterior se sustenta en las variables sociales, pero también en este nivel es importante tener en cuenta la intencionalidad, ese mismo profesor que utiliza en su trabajo un registro culto quizás en la esquina de su barrio con sus amigos de infancia va a utilizar un registro coloquial ya que no está ejerciendo una función didáctica sino una función social.

El registro que emplea alguien nos da detalles de esa persona, nivel educativo, intención, estratificación social, religión, estado de ánimo, profesión etc. De ahí la importancia que el estudiante ELE se familiarice con estos temas que le permitirán por un lado entender lo que la gente dice y por otro comunicarse apropiadamente con el registro adecuado.

d) Nivel de organización textual y discursiva: Este nivel Hace referencia a cómo presentamos el discurso, la estructura de este, en nuestro caso analizamos el discurso oral, las autoras nos dicen que las manifestaciones del discurso oral en la mayoría de los casos es dialogal con varios interlocutores sin embargo también se presentan casos de monólogos en ambos casos debemos centrarnos en la forma como se va presentando la información, y como las formas lingüísticas van dan coherencia a lo que se dice.

En este nivel trabajaremos tres momentos (1) presentación de la información (2) progresión de la información, (3) finalización y miraremos las funciones de: Marcadores discursivos, Conectores, Organizadores y Secuencias textuales.

Este nivel va a permitir al estudiante ELE a crear discursos coherentes, y a entender formas de organizar el discurso, a identificar cuando se trata de un diálogo o de un monólogo. El profesor con este nivel debe desarrollar la oratoria del estudiante.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Esta investigación se inscribe en los terrenos del análisis del discurso. Aquí se da cuenta de las conexiones entre las estructuras lingüística-discursivas y los comportamientos sociales en el Caribe colombiano. En este sentido, la propuesta es de carácter aplicado y cualitativo.

3.1. Recolección de datos

Los criterios que guiaron la recolección del corpus fueron tres: (1) Canciones producidas entre 1990-2012, época de oro de la Champeta. Se trata de un tiempo en el que las letras y producciones musicales de Champeta no habían recibido tanta influencia mediática externa; es decir, de otras regiones o ciudades del Caribe colombiano o bien del país, de otros ritmos u otras producciones musicales. En este lapso de tiempo se hallan canciones que se consideran mucho más “puras”, más cercanas a la realidad cartagenera (Mosquera & Provansal, 2000). (2) Canciones con temas asociados a la cultura del Caribe colombiano: historias de vida, relaciones interpersonales, formas de tratamiento, entre otros. Y (3) Canciones con un uso informal de la lengua.

Rastreamos las canciones en la página de Youtube y usamos un programa de descargas y convertidor en línea de videos de YouTube (Online Video Converter, 2018).

Dado que las canciones usan un español coloquial, adoptamos el método de transcripción de español coloquial Val.Es.Co (Briz, 2002) y lo adaptamos a nuestras necesidades metodológicas:

- | |
|--|
| <p>: Cambio de voz.
A: Intervención de un interlocutor identificado como A.
?: Interlocutor no reconocido.
§ Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
= Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.</p> |
|--|

[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.

] Final del habla simultánea.

- Reinicios y autointerrupciones sin pausa.

/ Pausa corta, inferior al medio segundo.

// Pausa entre medio segundo y un segundo.

/// Pausa de un segundo o más.

(5") Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.

↑ Entonación ascendente.

↓ Entonación descendente.

→ Entonación mantenida o suspendida.

Cou Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en “palabras-marca” de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.

PESADO Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).

pe sa do Pronunciación silabeada.

(()) Fragmento indescifrable.

((siempre)) Transcripción dudosa.

((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

(en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.

pa'l Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.

°()° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.

h Aspiración de “s” implosiva.

(RISAS, TOSES GRITOS...) Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica “entre risas”.

aa Alargamientos vocálicos.

nn Alargamientos consonánticos.

¿i !? Interrogaciones exclamativas.

¿ ? Interrogaciones. También para los apéndices del tipo “¿no?, ¿eh?, ¿sabes?”

3.2. El corpus

El corpus está conformado por las siguientes 19 canciones de champeta:

#	CANCIÓN	ARTÍSTA
1	<i>Amor por interés</i>	El Afinaíto
2	<i>La ruleta</i>	El Jhonky

3	<i>El Abogado</i>	Mister Black
4	<i>Te va a doler</i>	El Afinaíto
5	<i>La vuelta</i>	Anne Swing
6	<i>Sangre de mi sangre</i>	El Jhonky
7	<i>El bocado</i>	El encanto
8	<i>La vaina está delgadita</i>	El Jhonky
9	<i>Los trapitos al agua</i>	Mister Black
10	<i>La vida no vale nada</i>	El Afinaíto
11	<i>El confidente</i>	El Jhonky
12	<i>Cuarto de hotel</i>	El Afinaíto
13	<i>La suerte está echada</i>	El Afinaíto
14	<i>El acusado</i>	El Jhonky
15	<i>La poza</i>	El encanto
16	<i>Don tuvo</i>	El Afinaíto
17	<i>La rasquiñita</i>	El Jhonky
18	<i>La trampa</i>	Oscar William
19	<i>Vuelve a mí</i>	El Biofa

Tabla 1.: Corpus de análisis seleccionado. **Fuente:** Elaboración propia (2018).

3.3. Procedimiento de análisis discursivo

Para desentrañar las conexiones entre las estructuras lingüístico-discursivas y los saberes y comportamientos sociales de los habitantes del Caribe colombiano, identificamos las características lingüístico-textuales de cada canción. Para ello, optamos por las categorías de análisis propuestas por Calsamiglia y Tusón (2012), dada su aproximación explícitamente interactiva y adoptamos un formato de análisis elaborado por nuestro asesor.

Formato para análisis del discurso humorístico

Título:					
Género discursivo:					
Modo de organización:					
ANÁLISIS DISCURSIVO					
Estructura Secuencias	Texto	Nivel fónico	Nivel morfosintáctico	Nivel léxico	Organización textual y discursiva

Formato elaborado por Danilo de la Hoz Páez (Grupo de investigación Texcultura)

Cada canción fue transcrita en el formato y, posteriormente, realizamos el análisis discursivo así:

1. **Identificación del género discursivo:** en este caso, todos los discursos fueron identificados como *Canción*.
2. **Identificación de las dimensiones del contexto:** la información pertinente y necesaria para que el análisis dé cuenta de todos los elementos que pueden permitir situar la canción en su contexto de producción y de recepción (por ejemplo: la localización o marco socioespacial, el comportamiento no verbal, el registro, el contexto extrasituacional).
3. **Identificación del modo de organización del discurso:** Identificar si es narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, dialogal, epistolar, entre otros.
4. **Análisis del nivel fónico:** identificación de las realizaciones fonéticas que estén en correlación con variables sociales (fenómenos fonéticos y elementos prosódicos característicos del habla cartagenera y del Caribe colombiano).
5. **Análisis del nivel morfosintáctico:** Identificación del uso de elementos deícticos (deixis personal, espacial, temporal y social) referidos a parámetros contextuales y el grado de complejidad sintáctica.
6. **Análisis del nivel léxico:** Identificación de unidades léxicas relacionadas con la diversidad sociocultural y la pertenencia a un grupo (por ejemplo: fórmulas de tratamiento y unidades fraseológicas fijas).
7. **Análisis de la organización textual y discursiva:** Identificación de la superestructura, las marcas de coherencia y las marcas de interacción.

3.4. Procedimiento para diseñar la propuesta pedagógica

Para diseñar las actividades guías para el docente ELE, seguimos los siguientes pasos:

1. Dividimos cada actividad de acuerdo a cada nivel de análisis: Fónico, morfosintáctico, léxico, textual y discursivo.

2. En cada actividad fijamos cuáles habilidades se van a desarrollar. (producción escrita, producción oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura)
3. Antes de cada actividad hay un ejercicio de preparación o calentamiento para que el estudiante ELE entre en sintonía con lo que se va a desarrollar.
4. Las actividades están comprendidas en un periodo de mínimo 2 horas.

Se centra en los niveles B1 y B2 establecidos según los criterios que plantea el Instituto Cervantes para el desarrollo de programas y planes de estudio y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (Gobierno de España, 1991-2018), a partir de su plan curricular, así como por los lineamientos que ha establecido el MCER (2012).

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DISCURSIVO DE CANCIONES DE CHAMPETA

Este capítulo expone los resultados del análisis discursivo del corpus. Primero, nos referiremos al género discursivo, las dimensiones del contexto y al modo de organización del discurso analizado. Posteriormente, atenderemos al análisis de los niveles fónico, morfosintáctico, léxico y a la organización textual y discursiva de las canciones. El propósito de este capítulo es ofrecer un modelo de análisis discursivo al profesor de ELE que pueda servirle como estrategia para la enseñanza y aprendizaje del español en un contexto de inmersión cultural como el que ofrece la ciudad de Cartagena.

4.1. Género discursivo, dimensiones del contexto y modo de organización de las canciones del género musical Champeta

Género discursivo: El supuesto de partida de este estudio es que las canciones de champeta son un conjunto de textos que se pueden agrupar en un género discursivo. De acuerdo con Rose (2012), los géneros son procesos sociales organizados en etapas y orientados a metas, pueden relacionarse y distinguirse por patrones globales recurrentes (narración, exposición, argumentación) y la organización de cada género se puede distinguir por patrones locales recurrentes (Relato: Orientación ^ Complicación ^ Resolución).

En este sentido, las canciones de champeta son eventos sociales interactivos en los que el cantante interactúa con la audiencia; están organizadas en etapas estandarizadas: *estrofas* (siempre), *estribillos* (muy frecuentemente), *introducción hablada* (a veces), *diálogo* (a veces); y los cantautores las usan frecuentemente para expresarse y producir efectos estéticos, algunos las usan para denunciar problemas sociales.

Dimensiones del contexto: Las canciones champeta hacen parte de la industria de la cultura y el entretenimiento. Su canal/medio es predominantemente

oral. Los roles sociales de los interactuantes son simétricos en cuanto a relaciones directas de poder, pero asimétrico en cuanto al grado de influencias relativas entre los interlocutores (los músicos funcionan como modelos a seguir, ante quienes su público siente admiración).

Modo de organización discursiva: Las canciones que conforman el corpus, presentan los siguientes modos de organización discursiva:

MODO DE ORGANIZACIÓN	CANCIONES
DIALOGAL	Amor por interés – Afinaíto (Según la teoría de Calsamiglia y Tusón (1999) esta canción también podría tener una estructura monogal, toda vez que no aparece la voz de los interlocutores a los que se dirige el Yo enunciativo).
	Te va a doler – Afinaíto
	La vuelta – Anne Swing
	Los trapitos al agua – Mister Black
	Cuarto de Hotel – Afinaíto
	La suerte está echada – Afinaíto
	La poza – El encanto
	Don Tuvo – Afinaíto
NARRATIVA	La trampa – Oscar William
	El abogado – Mister Black
	Sangre de mi sangre – Jhonky
	El bocado – El encanto
	La vaina está delgadita – Jhonky
	La vida no vale nada – Afinaíto
	El confidente – Jhonky
	El acusado – Jhonky
MIXTA	Vuelve a mí – El Biofa
	La ruleta – Jhonky
	La rasquiñita – Jhonky

Tabla 3: Modo de organización discursiva del corpus.

En el corpus analizado predominan las secuencias narrativas en las que se intercalan diálogos entre dos actores discursivos (el cantautor y otro cantante), dependiendo del tema que aborde la canción.

4.2. Análisis de los niveles fónico, morfosintáctico, léxico y la organización textual y discursiva

Esta separación metodológica en niveles nos ha permitido observar detalles minuciosos en cada nivel, y como los aspectos de la cultura afecta de modo directo e indirecto las elecciones gramaticales de los hablantes.

4.2.1. Análisis del nivel fónico

El análisis del nivel fónico del corpus reveló la tendencia a usar adición y elisión de fonemas, asimilación y disimilación, aspiración, sinalefa, contracción, metátesis, entre otros, que son muy característicos del habla cartagenera y el Caribe colombiano (Flórez, 1960). En nuestro corpus, dichos fenómenos fonéticos tienden a estar en correlación con variables sociales como: el registro informal que usa el cantante para expresarse, su nivel educativo (que suele ser bajo), su género (todos los cantantes del corpus son varones) y la edad (todos son jóvenes). No obstante, creemos que la variable social más relevante en estos casos es el registro, pues la música champeta surge en contextos de producción, circulación y recepción altamente informales (que giran en torno al Pick up).

Supresión de fonemas: Las canciones analizadas revelan el uso de aféresis, síncopa y apócope en la realización fonética de algunas palabras.

Se tiende a suprimir uno o más fonemas localizados en posición inicial de palabra (aféresis):

- 1) A. “[...] mi vida échate pa’**cá** [...]” (La vuelta - Anne Swing)
- B. “[...] y me quemé en la candela, **ela** [...]” (Sangre de mi sangre - Jhonky)

En (1A), el cantante realiza una elisión del fonema vocálico /a/ (abierto, anterior, no redondeado) localizado en posición inicial de la palabra: “**acá**” ⑦ /pa’cá/. Mientras que en (1B), al realizar una repetición de la palabra “candela”, el cantante modifica esta segunda al suprimir los cuatro fonemas iniciales /kand/: “candela” ⑦ /ela/.

Asimismo, los cantantes de champeta suprimen uno o más fonemas al interior de una palabra (síncopa):

- 2) A. “[...] un **boca’o** nada más pedacito de tu pan [...]” (El bocado - El encanto)
- B. “[...] el más **pega’o** [...]” (La vaina está delgadita - Jhonky)
- C. “[...] no se escame como el **pesca’o** [...]” (Los trapitos al agua - Mister Black)

En los tres ejemplos anteriores (2 A, B y C), el cantante elimina el fonema /d/ (oclusivo, dental, sonoro) de la última sílaba: “bocado” ⑦ /boca’o/, “pegado” ⑦ /pega’o/, “pescado” ⑦ /pesca’o/. De acuerdo con Flórez (2015) la eliminación del fonema /d/ en sílaba final de palabra y acompañado de vocal, es un fenómeno altamente característico y recurrente del habla caribeña colombiana.

Además, los cantantes tienden a eliminar uno o más fonemas que se encuentran en posición final de palabra (apócope):

- 3) A. “[...] apaga el radio, **pa’** que no sufras por lo que digo de ti [...]” (Te va a doler – Afinito)
- B. “[...] dos corazones **choca** [...]” (La ruleta – Jhonky)
- C. “[...] solo por ser un buen hijo merecía otra **oportunidá** [...]” (La vida no vale nada – Afinaíto)

En (3A) el cantante suprime la última sílaba /ra/: “para” ⑦ /pa’/, lo cual es muy recurrente en el Caribe colombiano. En (3B), se elimina el fonema /n/ (nasal, alveolar, sonoro) del presente indicativo del verbo “chocar” en la conjugación “choc**an**”, incurriendo en una inconcordancia de número: “dos corazones choc**an**” ⑦ /dos corazones *choca*/. Y en (3C), se elimina el fonema /d/ (dental, sonoro): “oportunidad” ⑦ /oportunidá/.

Adición de fonemas: Existe la tendencia a añadir un fonema en posición final de palabra (paragoge):

- 4) “[...] Dime si **consequistes** un confidente [...]” (Amor por interés-Afinaito).

En este caso, se añade el fonema /s/ (fricativo, alveolar, sordo) al final de la palabra: /consequistes/ (en vez de *consequiste*). Esto se presenta por hipercorrección. Al respecto, cabe anotar que las variedades dialectales del Caribe colombiano han sufrido estigmatización por parte de hablantes de las variedades dialectales de otras regiones del país (la andina, principalmente). Esta estigmatización se debe a la falsa creencia que los hablantes caribeños “se comen” algunos fonemas y “hablan mal” el español. En consecuencia, muchos hablantes se hipercorrigieron para evitar ser señalados. Estos fenómenos de hipercorrección tienden a ocurrir al conjugar verbos en segunda persona del tiempo pasado de indicativo.

Geminación: La geminación es el resultado de un proceso de duplicación, en el cual una consonante asimila los rasgos de otra consonante hasta geminarse o duplicarse (Perona, 2002).

- 5) A. “[...] hijo, apattate de esa amistad [...]” (La ruleta – Jhonky)
B. “[...] hey mi^hter, de^hpietta, [...]” (El abogado- Mister Black)
C. “[...] pero no puedo ocuttar el mal que tú me hiciste [...]” (Te va a doler – Afinaito)

En (5 A-B), el fonema con modo de articulación vibrante simple /r/ asimila el modo de articulación oclusivo del fonema /t/ (dental, oclusivo, sordo): apartártate ➔ apáttate, despierta ➔ despietta. Mientras que en (5C) el fonema /l/ (alveolar, lateral, sordo) asimila el modo de articulación del fonema /t/ (dental, oclusivo, sordo): ocultar ➔ ocuttar. Estos fenómenos de geminación ocurren por economía articulatoria.

Al respecto, Flórez (2015) sostiene que en el habla caribeña se presentan casos de geminación de forma común, cuando hay una unión consonántica de los fonemas /rt/, /rd/, /r,n/, /r,m/; se trata, pues, de uno de los fenómenos bastante

recurrentes en el habla de esta región de Colombia, especialmente en ciudades como Cartagena de indias, que comparte algunas características del habla del Caribe antillano e insular.

Aspiración: Este fenómeno fonético ocurre cuando se produce una expulsión fuerte de aire seguido de una relajación en la pronunciación, como en los siguientes casos:

- 6) A. “[...] llegó la hora de hacer **la^h** cuentas [...]” (Te va a doler – Afinaito)
B. “[...] y tú no **siente^h**, no te importa nada [...]” (La ruleta- Jhonky)

En (6 A-B), el cantante aspira el fonema /s/ (fricativo, alveolar, sordo) junto con un golpe glotal, cuando dicho fonema se halla en posición final de palabra: “las” [la^h] , “sientes” [siente^h] . No se trata, entonces, de que los hablantes del Caribe colombiano omitan dicho fonema consonántico (como se cree popularmente).

Este apartado nos permite reconocer que analizar el nivel fónico de las canciones champeta puede resultar muy enriquecedor y provechoso al profesor ELE, porque permite identificar y comparar algunas de las variables lingüísticas más populares que se realizan en el habla caribeña. Estas variables fonéticas podrían ser usadas en ejercicios de comprensión auditiva, una de las competencias comunicativas que causan mayor dificultad a los estudiantes extranjeros en este contexto de inmersión cultural. También les permitiría reconocer diferencias entre el registro formal e informal, entre otros asuntos de interés para desarrollar la competencia intercultural.

4.2.2. Análisis del nivel morfosintáctico

El análisis del corpus reveló la tendencia a usar la deixis de persona, de lugar, de tiempo y social.

La **deixis exofórica de persona** tiende a producirse cuando el hablante señala la presencia de las personas del discurso, bien sea si se posiciona como

enunciador, si señala a su interlocutor y/o se refiere a terceras personas (Suadoni, 2016). En tales casos, emplea tres tipos de marcas lingüísticas como son: los pronombres personales de sujeto y complemento, los posesivos y las desinencias verbales (Muñoz R., 1996-1997; Escavy Z., 1987).

- 7) A. “[...] sin ti no **se estar** [...]” (La vuelta - Anne Swing)
- B. “[...] quién **le** puede ocultar por qué **su** padre no se encuentra [...]”
(La vida no vale nada - Afinaíto)
- C. “[...] así como **vamos** el diablo será el partero [...]” (La vaina está delgadita - Jhonky)

En (7A) se usa la locución verbal “se estar”, conjugada en primera persona singular, para indicar al Yo enunciador. En cambio, en (7B) se usa el pronombre objeto “**le**” y el adjetivo posesivo “**su**”, para referirse a una tercera persona (Ella, una niña). Finalmente, en (7C), se usa un verbo conjugado en primera persona plural “**vamos**”, para indicar la participación del Yo enunciador junto al Tú enunciatario en la acción.

La **deixis exofórica de lugar o espacial**, ocurre cuando el Yo enunciador indica el lugar donde se produce la enunciación o el hecho comunicativo, así como la relación que se presenta entre el espacio que aparece en el discurso y el lugar desde el que se ubica y habla el Yo enunciador (Coseriu, 1981). Las marcas lingüísticas más representativas de esta deixis son: Los demostrativos (este, esta, etc.), los adverbios de lugar (aquí, allí, etc.), los adverbios y locuciones espaciales (arriba, abajo, etc.) y verbos que implican movimiento (llevar, traer, etc.) (Suadoni, 2016).

- 8) A. “[...] tranquilo que **allá viene** su segundo amor [...]” (La ruleta - Jhonky)
- B. “[...] si nuevamente tú te me **acercas** yo a ti te **pongo** mi mapaná [...]”
(Te va a doler - Afinaíto)

- C. “[...] Hey mister, despierta, tienes cita, **allí** está tu abogado [...]” (El abogado – Mister Back)

En (8 A y C) se usa los adverbios de lugar “**allá**” y “**allí**”; y en (8 A y B) se usa los verbos de movimiento “**venir**” y “**acercarse**”. En ambos casos se indica que existe una lejanía entre los participantes.

El análisis de este nivel evidencia la identificación del tiempo en que se produce la enunciación, el cual se refleja a través del uso de la **Deixis temporal**, así como de la relación entre el tiempo de la enunciación y el tiempo del hecho comunicativo (Murguey, 2016). Las marcas lingüísticas más comunes de esta deixis se presentan a través del uso de adverbios de tiempo (ahora, ayer, esta mañana, etc.) y de uno de los tres (sino todos) tiempos verbales, como son: Pasado (pretérito indefinido, perfecto, imperfecto pluscuamperfecto, etc.), Presente (continuo, histórico) y Futuro (simple, continuo, perfecto, etc.).

- 9) A. “[...] los panes que usted **se come**, se los **da** el panadero, la yuca que usted **se come**, esa se la **da** el yuquero, y ella **siempre** le **paga**, le **paga** con el cuero [...]” (Los trapitos al agua Mr black)
- B. “[...] **me cansé** de ser el paño de sus lágrimas [...]” (El confidente. Jhonky)
- C. “[...] **está** enamorada, pobre muchacha [...]” (El confidente Jhonky)

En (9A), se observa un caso de deixis temporal, en la cual los verbos están conjugados en presente de indicativo, es decir, “**come**”, “**da**” y “**paga**”, todos ellos conjugados en tercera persona del singular; además, el enunciador utiliza el adverbio de tiempo “**siempre**” con el que indica una relación simultánea entre el consumidor, el proveedor y la persona que paga, dinámica que puede entenderse como un ciclo que se viene presentando desde un tiempo pasado considerable.

Por otro lado, en (9B), el Yo enunciador emplea el verbo “**cansarse**”, conjugado en pretérito y primera persona del singular, es decir “**me cansé**”, lo que indica la

finalización absoluta de una acción que se venía dando hasta entonces lo cual, en referencia a la historia que se cuenta, se trata de que el Yo enunciador renuncia a seguir siendo aquella persona que siempre estaba allí para consolarla.

Finalmente en (9C) el cantante utiliza el verbo “estar” conjugado en presente en tercera persona del singular “**esta**” para mostrar el estado actual de la mujer quien aún continúa enamorada.

- 10) A. “[...] **ven hagamos** el amor en un cuarto de hotel [...]” (Cuarto de hotel. Afinaito)
- B. “[...] **ven** que yo **quiero sentir** tu piel con mi piel [...]” (Cuarto de hotel. Afinaito)
- C. “[...] ni siquiera le **he contado** a mi mejor amigo [...]” (Cuarto de hotel. Afinaito)

En (10A), el cantante hace una invitación directa con el imperativo del verbo “venir”, es decir “**ven y hagamos** el amor”, lo que indica que este espera una respuesta inmediata de la interlocutora.

Posteriormente, en (10B) continúa haciendo la invitación con el verbo “ven” y añade el verbo “querer” conjugado en presente de indicativo y primera persona del singular, es decir “**yo quiero sentir** tu piel”, con lo cual se entiende la invitación como el comienzo de una relación para posteriormente satisfacer tal deseo.

Finalmente, en (10C) el cantante emplea la construcción “**ni siquiera**”, seguido del pretérito perfecto en tercera persona del singular, con lo cual indica que todavía no ha hecho lo que quiere o espera, es decir, no ha realizado hasta ese momento la acción de contarle al amigo acerca del romance.

Sumado a lo anterior, en el análisis se observa la **Deixis exofórica social**, que hace referencia a la relación que se produce entre el Yo enunciador y los demás actores que participan en el hecho enunciativo. En este sentido, la relación que se muestra a través de la deixis social puede ser de confianza o cercanía o bien de

formalidad o jerarquía, respeto, distancia, valoración. Puede verse por medio de sustantivos, adjetivos, honoríficos (Suadoni, 2016; Sosa A., 2003; Muñoz R., 1996-1997; Otaola O., s.f.).

- 11) A. “[...] antes decías que en **tu** vida yo era **el rey** [...]”(La suerte está echada. Afinaito).
- B. “[...] silencio en la sala, que hable **el acusado** [...]”(El acusado.Jhonky)
- C. “[...] **señora usted** conmigo se ha engañado [...]”(La poza. El encanto)

En (11 A), se puede observar una relación de jerarquización; primero, cuando se emplea el pronombre “**tú**” para referirse a la mujer, el cual indica cercanía, confianza e igualdad, para después emplear el honorífico “**Rey**” con el que hace referencia al hombre y que denota supremacía y poder.

En (11B), se observa un caso de deixis social cuando se emplea el adjetivo “**acusado**” que denota una posición desfavorable para una persona; es decir, se trata de un término correspondiente al ámbito judicial y se usa cuando a una persona se le dictamina su culpabilidad por un acto incorrecto que este haya realizado.

En (11C), se puede observar un caso de deixis social de jerarquización, respeto y distancia por el uso del pronombre “**usted**” el cual acompaña el sustantivo “**señora**”; este indica un distanciamiento entre el yo enunciador y el tú enunciatario así como una relación formal y de respeto, la cual podría entenderse por la diferencia de años entre el yo enunciador y el tú al enunciatario al que se dirige, es decir, a la señora quien es la madre de la persona a la que se refiere el enunciador.

Como se ha mostrado, cada deixis arroja informaciones necesarias para la correcta interpretación y uso de la lengua, ya sea para entender la distribución del espacio entre los integrantes del enunciado o para entender el papel que tiene cada persona en él, es decir, si es activa o pasiva (Coseriu, 1981); por otra parte, la deixis

es funcional en el sentido que permite identificar el tiempo en que ocurren las acciones y su significado y, finalmente, para mostrar las relaciones sociales que existen entre las personas que se comunican (Escavy Z., 1987).

Todo lo anterior hará que el estudiante ELE pueda identificar su papel, lugar, tiempo, participación en una situación comunicativa real, por lo cual es necesario que el profesor ELE busque aproximar al estudiante con todos estos conceptos que parten de lo textual y llegan a lo intertextual para complementar el acto comunicativo (Sosa A., 2003).

4.2.3. Análisis léxico

El léxico se considera el componente lingüístico fundamental para el desarrollo de los elementos culturales, toda vez que es a través de las palabras como el ser humano ha logrado nombrar todo aquello que configura su realidad, en la que se encuentran factores como los valores, las creencias, los objetos, las actividades o los eventos sociales, las personas, etc. (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.60). Por consiguiente, para el desarrollo de un programa de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, el léxico es pieza *sine qua non* que posibilita el desarrollo de las competencias comunicativas, lingüísticas y culturales en los aprendices, con las cuales estos podrán desenvolverse de forma eficiente, no solo entendiendo lo que leen o escuchan, sino también teniendo claridad en el manejo del léxico que deberán utilizar según la situación comunicativa en la que se encuentren inmersos.

La canción “Amor por interés” (del cantante “Afinaíto), este permite observar la existencia de **Fórmulas de tratamiento** (el uso del vocativo) (Calsamiglia y Tusón, 1999), las cuales se pueden evidenciar en los siguientes enunciados:

- 13) A. “[...] **Compadre**, Leonardo Iriarte
- B. “[...] **Vida**, sin ti mi vida se acaba [...]”

C. “**Nena**, quisiera hablar un momento contigo”

En (13A), se usa la forma nominal de tratamiento “Compadre”, un vocativo de amistad o compañerismo entre hombres, que puede ir ubicada tanto en posición inicial de la enunciación como al final de esta. En (13B), se usa el sustantivo “Vida” con connotación positiva (forma nominal de tratamiento, vocativo cariñoso de noviazgo, dirigido por un hombre a una mujer). En (13 C), se usa el sustantivo “Nena”, una forma nominal de tratamiento referido a la edad, un vocativo cariñoso de noviazgo dirigido por un hombre a una mujer.

Además, el análisis de este nivel permite evidenciar el uso de **Frases hechas**, a través de las cuales el enunciador logra proporcionar expresividad a su discurso o enunciación. Se trata, pues, de “unidades fraseológicas (Corpas´, P., 1997, citado por Crespo, N., y Cáceres, P., 2006) o frases hechas, compuestas por más de una palabra, con cierto grado de cohesión y determinadas por el uso” (p.3). Tal como sucede con expresiones como las siguientes:

- 14) A. “[...] Y es **de todo corazón** [...]”
B. “[...] Busco en el **diccionario de la vida** [...]”
C.) “[...] Soy **de mala**^h [...]” (Amor por interes. Afinaito)

Así pues, en (14 A) el enunciador emplea la metáfora “de todo corazón” para expresar su buena intención y su franqueza. En nuestra cultura, el corazón representa el asiento de los sentimientos más profundos; por ello, solemos apelar a él para persuadir.

Por su parte, en (14 B), la expresión metafórica “diccionario de la vida” proporciona expresividad y dramatismo al comparar la vida con un libro donde se hallan significados desconocidos. El enunciador se auto-representa como alguien que busca respuestas, explicaciones en todas las acciones o experiencias de vida que le permitan descubrir la razón por la cual vive la situación actual por la que pasa, lo que le sucede.

En (14 C), el enunciador proporciona expresividad a través del uso de una frase hecha que toma el significado de “infortunio” o “adversidad”, “malaventura”, etc., y que comúnmente se conoce como “mala suerte”. En otras palabras, “*ser de malas en el amor*”, como dice la canción, significa, entonces, “*tener mala suerte en el amor*” o “*ser infortunado en el amor*”.

Otro de los fenómenos encontrados en este nivel es la **Variación léxica**, la cual puede percibirse en el siguiente enunciado:

15) [Pero] **no le dé mente** [que atrás vienen los que alante van a estar]
(Amor por interes. Afinaito)

En (15), lo que se produce es un cambio de significado de la frase “no le dé mente” por otras que semánticamente se relacionan con ellas, como es el caso de expresiones como “no pienses [tanto] en eso”, “no te preocupes”, “despreocúpate”, “no te rompas la cabeza” o bien “no le des [tanta] importancia”.

La variación léxica de esta frase indica una característica sociocultural que comparten ambos participantes del acto comunicativo (Calsamiglia y Tusón, 1999), bien como hablantes del Caribe colombiano o de un entorno socioeconómico específico en el que tal expresión es comúnmente usada. Por ello, para Calsamiglia y Tusón (1999) “El léxico está, así pues, en estrecha relación con la diversidad sociocultural en el seno de una misma cultura” (p.60).

Formas de tratamiento déictico o nominal.

Se trata de la forma en que se hace referencia a la persona con la que o de la que se habla, la cual es susceptible a los cambios sociales y culturales, cuyas desigualdades que se observan en la vida social (por razones de edad, sexo, origen étnico o clase social) se materializan en el discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999); por ello, dicen estas investigadoras que

Por la distribución de papeles tradicional entre hombres y mujeres se mantiene, por ejemplo, el uso predominante del <<tú>>.

más asociado a la mujer (joven o adulta) en un entorno privado y doméstico, de confianza y de proximidad (revistas femeninas, anuncios publicitarios), mientras que para el hombre (adulto) se reserva el trato de <<usted>>, asociado a cargos y posiciones en la vida pública y en el mundo del trabajo (revistas generales, anuncios publicitarios) (p.146).

Por tal motivo, es muy común que cuando se habla de deícticos y nombres (sustantivos y adjetivos), se haga referencia al “conjunto de antropónimos, apelativos y vocativos”, que permiten distinguir a los interlocutores de la situación comunicativa, toda vez que ellos permiten la presentación mutua o las formas de dirigirse entre sí en la enunciación (Calsamiglia y Tusón, 1999).

A continuación, se representan las formas de tratamiento deíctico o nominal en algunas canciones de champeta:

- 17) A. “[...] vente mamita [...]” (“La vuelta” Anne Swing)
- B. “[...] a la gasolinera, ya no le pitan, ya no la montan en la camioneta [...]” (La suerte está echada .Afinaito)
- C. “[...] ahí va el torero de la cuadra [...]” (La rasquiñita. Jhonky)

El cantante, en (17A), utiliza una expresión típica del Caribe para referirse coquetamente a la mujer, resaltando su belleza y fragilidad, así como el deseo romántico del hombre por ella. Se usa edípicamente la palabra mamita y mamacita, ambas derivadas de mama.

En (17B), el cantante usa la palabra “gasolinera” para referirse despectivamente a una mujer, a la que al parecer le gustan solo los hombres que tienen o conducen vehículos a gasolina; esta denominación denota que la mujer es una “interesada”, máxime cuando en el Caribe colombiano esta forma de catalogar a la mujer tiene que ver con la idea de que son personas que les interesa solo los hombres que tienen dinero o riqueza.

En (17C) el autor usa la palabra “torero” como metáfora para referirse a un hombre al cual su mujer le está siendo infiel; la denominación “torero” se relaciona con la profesión que este desarrolla y a los “cuernos” o “cachos” (esta segunda forma es más usual en el Caribe colombiano), que este debe esquivar para no ser herido.

Formas de tratamiento pronominal

Las formas de tratamiento pronominal hacen referencia a un sistema con el que los participantes de una situación comunicativa logran interactuar, bien sea mostrándose respeto mutuo, distanciamiento y/o formalidad, a través del uso del pronombre “usted”, o bien mostrándose confianza, cercanía y/o informalidad, a través del uso del pronombre “tú” (o “vos”, como es el caso de regiones en Colombia como Valle del Cauca, el Eje cafetero o Antioquia) (Castellano A., M., 2008). La elección de una forma de tratamiento nominal dependerá de muchas variables y factores, edad, sexo, nivel de instrucción, posición social, religión, también depende de la intención del hablante en ese momento comunicativo. Así pues, a continuación, se muestran algunas representaciones de estas formas de tratamiento pronominal encontradas en canciones de champeta:

- 18) A. “[...] hay **señora, usted** conmigo se engañó [...] (La poza.El encanto)
- B. “[...] **tú** fuiste la culpable de que lo nuestro se acabara [...] (la trampa.Oscar William)
- C. “[...] **José Quessep**, ahora necesito que **usted** le ponga la parla también [...] (Vuelve a mi. El Biofa)

En la canción “la poza”, el cantante está hablando con la madre de su amante, lo cual presupone una edad madura para esa mujer, por lo que el enunciador se refiere a ella como “**señora**” (18A), con lo cual indica que, en primera instancia, se trata de una mujer mayor, madura, quien merece respeto y ante la cual es preciso establecer una posición o relación de distancia.

En español, normalmente no es necesario mencionar el pronombre pues las desinencias del verbo nos permiten identificar a qué persona se refiere (yo, tú, él, nosotros, ellos, etc.); sin embargo, en (18B) el cantante menciona el pronombre “tú” para hacer un énfasis en la responsabilidad de la mujer por la terminación de la relación, por la razón por la que esta se acaba, es decir, por infidelidad de su parte, sin tener cuenta que el hombre también venía siendo infiel hace mucho tiempo; además de ello, el uso del pronombre “tú” expresa confianza, intimidad, cercanía e informalidad a diferencia del usted

En (18C) el cantante se refiere a un amigo, utilizando su nombre y apellido, y posteriormente usa el pronombre usted, denotando una relación de respeto; es preciso dejar anotado en este punto que, para referirse a las mujeres, casi nunca se presentan casos en los que el enunciador mencione su apellido.

Formas de tratamiento honorífico.

Las formas de tratamiento honorífico se presentan como resultado de las prácticas de relaciones sociales o una convención social establecida entre miembros de un grupo humano; tales formas de tratamiento se relacionan con la estructura social e institucional predominante de la época en que se usan, por lo cual estas se encuentran sujetas a los cambios que suponen las sociedades, el tiempo en que se producen y las normas de uso público que se establezcan (Calsamiglia y Tusón, 1999). Algunos ejemplos de canciones champetas en las que se encuentran estas formas de tratamiento son:

19) *“[...] se creía el **rey** del mundo, cuando le gritaban **patrón** [...] (Don tuvo. Afinaito)*

En (19) (se utilizan apelativos que hacen referencia a la situación social y económica favorable que posee la persona a la que hace referencia el enunciador, presentándose incluso el uso de un apelativo que se usa frecuentemente para referirse a una persona poderosa (**patrón**), el cual se toma de la mafia de los

carteles de la droga en Colombia, es decir, en los cuales se le denominaba de esta forma a la persona más poderosa del cartel: el narcotraficante.

Por su parte, teniendo en cuenta el planteamiento de Corpas (1997) sobre las unidades fraseológicas, se debe tener en cuenta que, para facilitar el análisis de este nivel sobre este aspecto, se tendrán en cuenta dos grandes grupos como son:

- I. **Enunciados fraseológicos fijados en el habla:** Incluye las **paremias** o “enunciados breves y sentenciosos, expresados en oraciones simples o compuestas que hace parte del acervo sociocultural de una comunidad hablante” (Sevilla M., J., y Crida A., C., 2013, p.2). Por ejemplo: “es mejor amar y haber perdido que morir sin haber amado” Afinaito “amor por interés” son frases que se repiten tal cual de generación a generación dejando una enseñanza.

En el caso de los ejemplos de canciones champeta en los que se pueden evidenciar tales casos, se pueden mencionar:

- II. **Unidades fraseológicas menores:** Incluyen las **colocaciones** (fijadas por la norma) y las **locuciones**. Las primeras hacen referencia a la combinación pragmática y diversa de lexemas, como por ejemplo en *dinero negro*, *visita relámpago*, *correr un rumor*); las segundas se refieren a sintagmas fijos que funcionan como elementos oracionales, como por ejemplo en “[algo pasó] *en un abrir y cerrar de ojos*” (Sevilla M., J., y Crida A., C., 2013).

En consecuencia, se trata de un ejercicio que permite el desarrollo y fortalecimiento del léxico o vocabulario en los aprendices de lenguas extranjeras, toda vez que en las canciones de champeta se encuentra un enorme repertorio de expresiones populares propias del habla regional del Caribe colombiano. En palabras de Calsamiglia y Tusón (1999), entonces, se puede entender que tales letras de canciones champeta resulten ser el espacio propicio para que el usuario de la lengua amplíe su “competencia léxica en el orden del lenguaje elaborado” (p.94). Es decir, el uso de las canciones de champeta en las actividades de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua permite que los

aprendices adquieran mayor amplitud léxica y logren desenvolverse de forma adecuada con otros interlocutores nativos.

4.2.4. Análisis del nivel de organización textual y discursiva

La forma en que se organizan los textos y el discurso en la comunicación oral, refleja la selección que hace el usuario de la lengua sobre el tipo de léxico que utiliza, la estructura morfosintáctica de las oraciones, frases o discursos o bien la manera en que pronuncia los sonidos o fonemas, atendiendo a variables sociales, culturales, económicas, políticas e incluso religiosas (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.55), así como aspectos propios de la comunicación oral o bien a la organización textual y discursiva; uno de los de que se pueden mencionar, es la condición multicanal de la comunicación oral, toda vez que es preciso tener en cuenta no solo aspectos exclusivamente lingüísticos, sino también “lo paraverbal, lo cinésico y lo proxémico” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.55).

Así pues, la oralidad se manifiesta en mayor medida en formas comunicativas dialogales donde aparecen participando más de dos personas; no obstante, también se manifiestan a través de lo que Calsamiglia y Tusón llamaron “eventos o secuencias monologales” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.55), que no es otra cosa que la unidades textuales y discursivas orales en las que la participación es regularmente de una persona, pero que puede presentar algunas “[...] marcas, verbales o no verbales, interactivas” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.55).

Así pues, teniendo en cuenta estos planteamientos de Calsamiglia y Tusón (1999), en cuanto a las formas en que se comunican los aspectos de la vida y las relaciones que se producen entre una comunidad de hablantes, se puede decir que, en cuanto a la organización del texto y la estructura que adquiere el discurso en este, el presente análisis se configura desde diferentes aspectos comunicativos; el primero de ellos, es que, a pesar de que las manifestaciones orales más comunes se producen en forma de diálogos, es decir, con la participación de dos o más

interlocutores, en este caso se hará mayor énfasis en la forma **monologal** en que se presenta la canción analizada del corpus (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.134).

La razón por la cual se tiene en cuenta este aspecto de la canción es porque, aun cuando el cantante le canta o bien el Yo enunciador en la canción le expresa sus sentimientos, pensamientos o emociones a un interlocutor anónimo e indefinido², se puede llegar a algunas conclusiones sobre la situación comunicativa que se presenta y en la que se encuentran insertos ambos participantes (Yo enunciador y Tú Enunciatorio), gracias a que se cuentan con marcas verbales (incluso podría decirse que no verbales) con las que se evidencian relaciones comunicativas interactivas entre ellos (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.134).

En tal sentido, pues, para analizar este tipo de casos discursivos monogales amerita atender a diferentes componentes que a) permiten darle estructura al texto, b) posibilitan la coherencia discursiva (es decir, los marcadores discursivos y las secuencias textuales) y c) muestran una situación dialógica (a través de las marcas interactivas verbales y no verbales) (Calsamiglia y Tusón, 1999). Todo lo anterior, en torno a una característica del texto seleccionado para el análisis que se pretende, toda vez que se trata de una canción que puede ser analizada desde su configuración como elemento comunicativo de expresión oral, así como su composición escrita que la podría ubicar dentro de los textos escritos de tipo literario o bien artístico. En consecuencia, puede ser una unidad de análisis que bien puede comprenderse e interpretarse a través de la escucha o la lectura crítica.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que, desde su condición de texto escrito y teniendo en cuenta que la presencia del Tú enunciatorio al que se dirige el Yo enunciador es incierta, la comunicación que se produce en este texto tiene lugar *in absentia* (Calsamiglia y Tusón, 1999), toda vez que, al parecer, ambos interlocutores no comparten el mismo tiempo y espacio. Siendo esto así, el Tú

² Se sabe que la interlocutora a la que se dirige es una mujer porque el tema de la canción es un desamor que padece el Yo enunciador por la lejanía e indiferencia que muestra esta hacia él. Son rasgos lingüísticos verbales, de tratamiento, adjetivos o de género que permiten deducir que se trata da una chica

enunciatorio supone tener conocimiento sobre los temas que el Yo enunciador le plantea, así como este último debe estructurar su discurso de tal forma que el texto permita la información necesaria para que el primero pueda interpretar lo que dice el segundo (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En consecuencia, el análisis de la *organización textual y discursiva* de la canción de champeta “Amor por interés”, del cantante Afinaíto, devela la existencia de una comunicación oral de tipo monogal, atendiendo a las explicaciones que hicieron previamente, cuya estructura del texto se caracteriza por la presentación o introducción temática de lo que se hablará, lo cual puede observarse en la siguiente secuencia textual:

1. A) “[*compadre, Leonardo Iriarte*] **Dicen que es mejor amar y haber perdido, que morir sin haber amado** [*compadre*]”.

B) “[...] **Pero no le dé mente, que atrás vienen los que alante van a estar** [...]”.

Así pues, en el enunciado de (1A) puede identificarse la existencia de un tipo de saludo (**Salutación y/o Presentación**), que adquiere una **modalización polifónica**, toda vez que se trata de una **cita indirecta** que se refiere al discurso literario metafórico (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.150), que se encuentra en un poema de Alfred Tennyson en el que se dice, entre muchas otras cosas, lo siguiente: “*Tis better to have loved and lost than never to have loved at all*”³. En tal sentido, pues, el Yo enunciado hace uso del discurso poético y lo adapta a la temática comunicativa que plantea, cuya intención principal es introducir el asunto del que posteriormente hablará, es decir, una relación amorosa conflictiva o problemática.

Sumado a lo anterior, en (1B), siendo esta todavía parte de la Salutación y/o Presentación, se reafirma la intención comunicativa del Yo enunciador, cuando se plantea un nuevo asunto por el cual se inicia la situación comunicativa; es decir, siguiendo con la **Modalización polifónica**, el Yo enunciador presenta una **cita encubierta** referida al discurso religioso (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.152), a

³ El texto traduce literalmente: “*Es mejor haber amado y perdido que nunca haber amado en lo absoluto*” (la traducción es nuestra).

través de la cual intenta decirle al Tú enunciatario que “*Los últimos serán los primeros*”, refiriéndose a la sentencia bíblica que puede evidenciarse al revisar el nuevo testamento, en Mateo 20:16, donde se dice lo siguiente:

Mat 20:16 Así, ***los primeros serán postreros, y los postreros, primeros***; porque muchos son llamados, más pocos escogidos.

En este sentido, lo que subyace en la presentación que hace el Yo enunciatario podría replantearse de la siguiente manera:

(1A): **Aunque se pierda en el amor, lo importante es haber amado.**

(1B): **Pero no hay que preocuparse, porque algún día se ganará.**

Esto permite afirmar que el Yo enunciatario prepara a su interlocutor a recibir un mensaje que en principio puede ser desalentador pero que al final terminará encontrando un mensaje de aliento, una invitación a la esperanza y la motivación de seguir adelante.

Por otra parte, el análisis arrojó la existencia de casos de **deixis social simbólica** (Calsamiglia y Tusón, 1999), con la cual se expresan ideas con sentido metafórico o metonímico, y cuyo significado es socialmente compartido por los usuarios de la lengua. Algunos de estos ejemplos se encuentran en las siguientes expresiones encontradas en la canción “Amor por interés”:

2. A) “[...] **Y es de todo corazón** [...]”.

B) “[...] (que) **tengo un buen corazón** [...]”

A través de esta frase, en (2A), el Yo enunciatario le quiere confirmar al Tú enunciatario que lo que este le va a anunciar es un mensaje de “sinceridad”, “honestidad” y “franqueza”. Es decir, que todo lo que expresó antes, lo cual se conecta a través de la conjunción “y”, así como todo lo que viene posterior a esta frase, es expresado con mucha sinceridad, honestidad y franqueza, lo que el Tú enunciatario entiende pues se trata de una frase socioculturalmente compartida.

En el caso de (2B), el Yo enunciatario hace uso de una **deixis social simbólica**, a través de la cual produce una expresión que es socioculturalmente

compartida con el Tú enunciatario (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.118) y que significa que este, el enunciador, es una persona “bondadosa”, es una “buena persona”, es un “buen hombre” o bien que tiene “buenos sentimientos” y “buenas intenciones” hacia la persona que está con él.

Por su parte, retomando la idea de que esta comunicación que se presenta es monogal, con indicios de marcas interactivas que permiten identificar que su discurso va dirigido a un interlocutor, además de género femenino. Esto se puede constatar en la siguiente frase:

3. A) “[...] *Nena, quisiera hablar un momento contigo* [...]”

En este caso, se puede ver que en (3A) se presenta una **marca de interacción social**, a través de un **procedimiento sustitutivo desactualizador** con el cual el Yo enunciador indica un distanciamiento discursivo estratégico para suavizar el acto amenazador que supone una petición directa e informal de este (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.170). En otras palabras, lo que el Yo enunciador pudo expresar directamente fue “Nena, *quiero hablar contigo*” o bien “Nena, *hablemos*”, frases que proporcionan la idea de un enunciado imperativo o amenazador, es decir, una orden, con las cuales no logrará su propósito de acceder a que ella, su interlocutora, le permita acercarse. Esto se deduce por la previa presentación temática que realiza el Yo enunciador que indica que se trata de un problema o conflicto amoroso, es decir, una relación que se encuentra rota, por lo que se produce la intención de suavizar la solicitud al utilizar la expresión “**quisiera**”, la cual conecta con la fórmula de tratamiento “*Nena*” con la que desea expresar afecto o cariño hacia su interlocutora y persuadirla a que acceda a su solicitud.

Posteriormente, en el análisis se presenta un fenómeno de **tematización** (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.175), lo que se puede observar en la siguiente frase:

4. A) “[...] *Me di cuenta que sin ti no valgo nada* [...]”

En (4A) se presenta tematización en la frase pues, al momento en que el Yo enunciador organiza textual y discursivamente esta expresión, su intención comunicativa se enfoca hacia cierto aspecto específico de la misma (Calsamiglia y

Tusón, 1999, p.175). Para ello, es preciso reescribir la frase de forma que pueda observarse con claridad la manera en que esta frase es construida gramaticalmente, atendiendo que se trata de una oración compuesta, conformada por una oración subordinada y una oración simple, así:

- *Me di cuenta que...* (Oración subordinada).
- **(Yo) no valgo nada sin ti (o mejor “[yo] nada valgo sin ti).**

Lo cual finalmente produce la oración: *Me di cuenta que (yo) no valgo nada sin ti.*

Así pues, como del conjunto de elementos que conforman esta oración compuesta se puede hacer una reorganización solo de aquellos que conforman la oración simple y la subordinada, por ello se observa que el Yo enunciador ubica el sintagma preposicional delante del sintagma nominal y verbal con la cual focaliza el tema y por ende la atención del interlocutor hacia lo que para él es más importante, es decir, en el énfasis que hace de que es “sin ella” que el Yo enunciador nada vale; este pudiera decir, finalmente, lo siguiente: *Me di cuenta que **sin ti** (nena), nada valgo (yo).*

Discursivamente también se encontró un caso de **Modalización**, en las expresiones (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.175):

5. A) “[...] **Dime**, si conseguiste un confidente [...]”
- B) “[...] **Cuenta**, si todavía me amas [...]”
- C) “[...] **Dime**, que sin ti no valgo nada [...]”
- D) “[...] **Oye**, sin ti ya no valgo nada [...]”

En (5A, 5B y 5C) se puede ver que se presenta Modalización textual y discursiva de forma verbal imperativa, a través de la cual se evidencia la relación de confianza y el trato informal que existe entre los participantes de la situación comunicativa. Cabe aclarar que, posteriormente al uso estratégico que hizo el Yo enunciador en las expresiones de (5A), con la cual logró que el Tú enunciatario le permitiera acceder a hablar con este, en esta parte de la situación comunicativa el Yo enunciador cambia su discurso y las formas de tratamiento hacia su

interlocutora, mostrándose más imperativo, es decir, más inclinado a la exigencia de una respuesta e incluso más inclinado a lo autoritario, lo que revela su actitud amenazante y violenta hacia la chica a la que se dirige, más allá de que al escuchar la canción se nota que el tono de voz y la modulación de las notas es armónica, pacífica y suave (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.329).

Por su parte, en (5D), no se presenta precisamente una solicitud de respuesta a un interrogante, sino que más bien se produce un modo apelativo con el cual el Yo enunciatario señala la relación de confianza que tiene con la interlocutora a quien se dirige, así como la informalidad en el trato que ambas partes se expresan. Es decir, con esta expresión lo que pretende el Yo enunciador es llamar la atención del Tú enunciatario y lo hace acudiendo casi que a una súplica. Si se replantea este enunciado, podría decirse que lo que expresa el enunciador es: “*Oye, (dímelo, cuéntamelo), que sin ti no valgo nada*”.

Finalmente, el análisis de este nivel permitió identificar el uso de dos **deixis sociales** que merecen atender en detalle y que se representan en los siguientes enunciados:

6. A) “[...] *(Pero) si te vuelvo a ver* [...]”

B) “[...] *Trépate, trépate, trépate* [...]”

C) “[...] *Ay, ya ya aaaayy* [...]”

En tal sentido, como se puede constatar, en (6A) se presenta una expresión discursiva amenazante o intimidante hacia la interlocutora a la que se dirige el Yo enunciador (véase el punto (2D) del nivel léxico), toda vez que este viene presentando con anterioridad algunas marcas discursivas que conducen a que esta sea interpretado como tal; para entender mejor este punto, es preciso revisar la estrofa en la que se encuentra inserta esta secuencia:

[...] *Te he buscado en todas partes*

Pero yo no te encontré

Pero si te vuelvo a ver

Trépate, trépate, trépate

[...] Y aunque me duela mucho, mucho

Ay, ya.ya. aaaayy

Como se puede observar, el Yo enunciador prepara discursivamente las causas o condiciones que producen al final el posible acto de violación sexual de la interlocutora a la que se dirige.

En palabras sencillas, cuando el Yo enunciador expresa en (6B) “trépate”, de forma repetida (Calsamiglia y Tusón, 1999, p.342), este enunciado se interpreta como un acto sexual violento, no consentido entre las partes. Para ello es preciso que se replantee el enunciado de tal estrofa, el cual permite observar que el Yo enunciador le comunica al Tú enunciatario (a quien llamó al principio cariñosamente “nena” y “vida”) que ha sido imposible encontrarla después de tantos intentos buscándola, pero que al final, cuando la vea o encuentre, entonces, se trepará en ella; así pues, esto se asume socialmente como un acto sexual violento, no consentido entre ambas partes, por la forma popular de nombrar esta acción de “trepar” y que bien puede interpretarse como “subirse en algo o alguien” o “montar(se) en algo o alguien”; este último verbo es el que popularmente se acepta en mayor grado con la connotación sexual, toda vez que esta se usa cuando se habla de que un animal macho monta a un animal hembra. Por consiguiente, el acto que sugiere el Yo enunciatario en su discurso nada tiene que ver con el hecho de que uno de los participantes accede a tener sexo con el otro y, por el contrario, hace referencia a que el otro participante responderá de manera salvaje y/o animal ante el rechazo de su interlocutora.

A esta idea se le suma lo que se observa en (6C), que se interpreta como un caso de tematización con el cual el Yo enunciador señala la intensidad del hecho comunicativo al que hace referencia, enfatizando en los sentimientos y el sufrimiento que padecen ambos participantes de la enunciación. En definitiva, podría decirse que el Yo enunciador lo que expresa con ello no sólo son los gritos, los lamentos y el sufrimiento que puede sentir este por el acto cometido, sino también los que

puede lanzar el Tú enunciatario a quien se dirige y del que hace referencia en la enunciación.

Se trata de un análisis de la organización textual y discursiva de canciones champeta que resulta ser altamente útil y enriquecedor para el trabajo de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, toda vez que posibilite el desarrollo de la lectura crítica, entendiéndola como la capacidad que tiene un hablante/oyente de comprender e interpretar los textos que lee y de producir juicios valorativos significativos que dan cuenta de su manejo adecuado del lenguaje. Por consiguiente, el desarrollo de esta competencia en los estudiantes de ELE, así como el manejo que puedan tener de este tema los docentes ELE, potencializa el desarrollo de clases mucho más enfocadas en habilidades comunicativas que les permitan a los usuarios de la lengua a desenvolverse de forma adecuada y eficiente.

En conclusión, es importante atender al desarrollo de este nivel de análisis en clases ELE, toda vez que existe una correlación entre las variables lingüísticas y las variables sociales que permiten que el estudiante de español como lengua extranjera adquiera la competencia intercultural al fortalecer sus capacidades para no solo comprender el contexto en que se utilizan ciertas formas textuales del español o ciertas estructuras discursivas, sino también para la producción coherente y cohesiva de estructuras textuales y discursivas que le permitan al interlocutor comprender el mensaje que este le envía (Calsamiglia y Tusón, 1999), entendiendo que tanto él como su interlocutor se encuentran inmersos en un contexto comunicativo y cultural caribeño y cartagenero.

CAPÍTULO 5. ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS NIVELES B1-B2

En el presente capítulo se propone la elaboración de una ficha didáctica para que se utilice como guía de enseñanza de español como lengua extranjera, para estudiantes de nivel B1/B2, y que tome como tópico principal la música champeta y los elementos socioculturales de Cartagena de Indias para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y la competencia intercultural de los estudiantes. Así pues, se tomará una canción modelo del corpus de análisis de esta investigación y, a partir de ella, se crearán actividades que permitan la explotación de los contenidos lingüísticos y culturales.

La ficha didáctica en mención ha sido elaborada por el autor de esta investigación y muestra la forma en que se realizaría la clase de español como lengua extranjera para el nivel B1/B2, así como la manera en que se presentaría a los estudiantes. Ésta contiene diversas actividades y sigue la estructura formal de tiempo que corresponde al antes, durante y después del ejercicio; al final, se presenta el logro evaluable del ejercicio para determinar con ello la importancia y funcionalidad que tienen las canciones como recurso pedagógico didáctico, y no como mero elemento recreativo o lúdico, que posibilitan el ejercicio, el desarrollo y la evaluación de destrezas y/o habilidades idiomáticas, comunicativas y la competencia intercultural que poseen y/o desarrollarán tales aprendices.

Así pues, las actividades previas al ejercicio sirven como puerta de entrada al tema principal y generación de motivación e interés en los estudiantes extranjeros; de igual forma, se pretende que el estudiante se concentre en aspectos mucho más concretos de la canción, bien sean estos de tipo lingüístico y/o cultural, para que este pueda tener una inmersión lingüística y cultural adecuada para el logro de los objetivos educativos.

Cada una de las actividades presentadas a continuación ha sido pensada en términos de constitución de una unidad temática sobre la música, la champeta y las

relación interpersonales de los participantes comunicativos, dentro de una clase de español como lengua extranjera; han sido programadas para una sesión grupal de una hora y media aproximadamente y para estudiantes jóvenes de diversas nacionalidades, pero que conformen un grupo intercultural cuyo deseo por aprender español sea compartido por todos.

La metodología utilizada es de enfoque por tareas en el que se desarrollarán principalmente destrezas como la expresión e interacción oral y escrita, al igual que la comprensión auditiva y escrita, en menor cantidad esta última, pues se quiere fortalecer las habilidades comunicativas desde lo oral y desarrollar “un enfoque orientado a la acción” (Instituto Cervantes, 2002). Por ello, las actividades que predominan son aquellas que impactan y favorecen positivamente el desarrollo de tales destrezas de expresión e interacción oral, cuyas características contribuyen al alcance de los objetivos.

Siguiendo, pues, las indicaciones que presenta el MCER sobre los niveles comunes de referencia a escala global (Instituto Cervantes, 2002), las actividades desarrolladas buscan alcanzar los siguientes objetivos:

Usuario independiente / B1:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Tabla 4.: Relación de logros que alcanza el estudiante de nivel B1. **Fuente:** elaboración propia según adaptación del MCER (2002).

Usuario independiente / B2:

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas

Tabla 5.: Relación de logros que alcanza el estudiante de nivel B2. **Fuente:** elaboración propia según adaptación del MCER (2002).

A continuación se presentan las actividades que se proponen para cada nivel analizado, según el planteamiento de Calsamiglia y Tusón (1999) que incluye aspectos fonéticos, morfosintácticos, léxicos y de organización textual y discursiva, y usando la canción “Amor por interés” (s.f.), interpretada por el cantante “Afinalito”.

En cada una de las actividades se realizará una explicación breve sobre las pautas de trabajo y los propósitos de las mismas. Cabe aclarar que tales actividades se proponen para complementar las explicaciones que el docente ELE debió haber realizado previamente sobre los tiempos verbales, nombres, adjetivos, artículos, etc., que se encontrarán en la canción, de tal forma que el desarrollo de las siguientes actividades sirva de refuerzo de tales temas.

5.1. Propuesta material de trabajo Nivel Fónico

Así pues, dado que estos fenómenos fonéticos hacen parte de la variedad del español del Caribe colombiano en el que están inmersos los estudiantes de ELE en Cartagena de Indias, resulta necesario hacerles tomar conciencia de su existencia y ejercitar su identificación, producción y control, de tal forma que ello favorezca sus procesos comunicativos en este contexto.

Para ello, los resultados de este análisis pueden ser adaptados en materiales didácticos que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. A continuación, proponemos algunos ejercicios (referenciando al instituto Cervantes):

5.1.1 Preparación previa de materiales de apoyo

Antes de la clase, el profesor ELE podría sombreadar, subrayar o colorear algunos elementos clave en la letra de la canción que conduzcan a la atracción de la atención del estudiante, e indicar en una leyenda inicial como se muestra a continuación lo que el estudiante debe hacer; de tales datos resaltados se realizarán los ejercicios que se indican posteriormente. Por ejemplo,

Título de actividad	Cuando rio suena piedra lleva.
Tema	Refranes, expresiones populares del Caribe colombiano, variedades fonéticas.
Objetivos	Que el estudiante identifique refranes, dichos, expresiones populares.
Gramática	Presente, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, imperativo
Funciones	Comprensión auditiva y producción oral
Contenido cultural	Refranes, dichos de Cartagena

Ejercicio inicial

A continuación, encontrarás algunas palabras o frases que han sido resaltadas en la canción “Amor por Interés”, con las cuales trabajaremos más adelante.

➤ Lee con atención cada palabra o frase y explica qué significan para ti.

Amor por interés (Afinaito)

Compadre, Leonardo Iriarte,

dicen que **es mejor amar y haber perdido que morir sin haber amado**, compadre
pero **no le dé mente**, que **atrás vienen los que adelante van a estar**.

(Dice así)

(Y es de todo corazón)

Nena, quisiera hablar un momento contigo

me di cuenta que sin ti no valgo nada

¡Dime! si conseguiste un confidente

al que le cuentas lo que nunca me contaste (bis)

Vida, sin ti mi vida se acaba

¡Oye! sin ti ya no valgo nada

¡Cuenta! si todavía me amas

¡Dime! que sin ti no valgo nada

Miro todas las calles en silencio

me doy cuenta que mi vida es un tormento

Ando vagando lejos sin pensar

si mi alma puede descansar en paz

Busco en el diccionario de la vida

no encuentro nada que pueda sanar mi herida

Vida, sin ti mi vida se acaba

¡Oye! sin ti ya no valgo nada

¡Cuenta! si todavía me amas

¡Dime! que sin ti no valgo nada

(Y es de todo corazón)

(¡Ay! voy a llorar)

(Dice así)

Me dejaste sin saber

que tengo un buen corazón

soy de mala en el amor

lo hiciste por interés

te he buscado en todas partes

pero yo no te encontré

pero si te vuelvo a ver

¡Tréplate, tréplate, tréplate! (bis)

y aunque me duela el alma

voy a olvidarte

y aunque me duela un poco

voy a cambiarte

y aunque me duela mucho, mucho

¡Ay, ya, ya aaayy!

¡Cómo, cómo, cómo, cómo!

y aunque me duela el alma

¡Tréplate, tréplate, tréplate!

Me dejaste sin saber

que tengo un buen corazón

soy de mala en el amor
 lo hiciste por interés
 te he buscado en todas partes
 pero yo no te encontré
 pero si te vuelvo a ver
 ¡Trépate, trépate, trépate! (bis)
 ¿Cómo, cómo, cómo, cómo?
 y aunque me duela el alma
 voy a olvidarte
 y aunque me duela un poco
 voy a cambiarte
 y aunque me duela mucho, mucho
 ¡Ay, ya, yay, ya, ya yayy!
 ¡Trépate, trépate, trépate! (bis)
 ¡Viene, viene, viene, viene, viene, viene, viene!
 Me dejaste sin saber
 que tengo un buen corazón
 soy de mala en el amor
 lo hiciste por interés
 te he buscado en todas partes
 pero yo no te encontré
 pero si te vuelvo a ver
 ¡Trépate, trépate, trépate! (bis)
 y aunque me duela el alma
 voy a olvidarte
 y aunque me duela un poco
 voy a olvidarte
 y aunque me duela mucho
 ¡Trépate, trépate, trépate! (bis)

Tabla 6.: Ficha trabajo inicial canción “Amor por interés”. **Fuente:** elaboración propia (2018)

El propósito de esta actividad previa es activar los conocimientos del estudiante, de tal forma que el docente ELE logre identificar las habilidades comunicativas del mismo y el conocimiento que este tiene del habla popular cartagenera y del Caribe.

Durante el ejercicio – parte I

En un segundo momento, el profesor ELE podría realizar un ejercicio de escucha, en el que les solicite a sus estudiantes atender las variaciones fonéticas resaltadas y subrayadas con colores, según las indicaciones que se hacen a continuación:

Ejercicio de escucha y pronunciación

Indicaciones

Teniendo en cuenta las palabras resaltadas y subrayadas en la canción, en color azul, verde y naranja, escucha atentamente la forma en que el cantante las pronuncia y, como ejercicio complementario, posteriormente realiza un ejercicio de pronunciación de ambas formas. Ten en cuenta la siguiente información:

- ✓ En azul, eliminación o pérdida de uno o más sonidos dentro de una palabra (caso fonético de Síncopa).
- ✓ En verde, adición o añadidura de uno o más sonidos (caso fonético de paragoge).
- ✓ En naranja, Eliminación o pérdida de uno o más sonidos al final de una palabra y afectación implosiva de consonante al final de palabra (caso fonético de apócope y aspiración).

- Ejercicio complementario

Escucha a tu profesor y repite la pronunciación de las siguientes palabras:

Según la norma	Según fenómeno
Adelante	A'lante
Conseguiste	Conseguistes
Paz	Pa ^h

Tabla 7.: Ejercicio complementario nivel fonético. **Fuente:** elaboración propia (2018)

El propósito de este ejercicio consiste en el reconocimiento del estudiante de ambas formas de uso del español, desde un aspecto formal (académico) y otro informal (pragmático), de tal forma que le permita comprender ambas producciones según el contexto comunicativo.

Durante el ejercicio – parte II

En un tercer momento, el profesor ELE podría preparar fichas de trabajo con palabras extraídas de otras canciones en las que se presenten los mismos, resaltadas y subrayadas según sea el fenómeno fonético y exhortar a los estudiantes a que realicen lo siguiente:

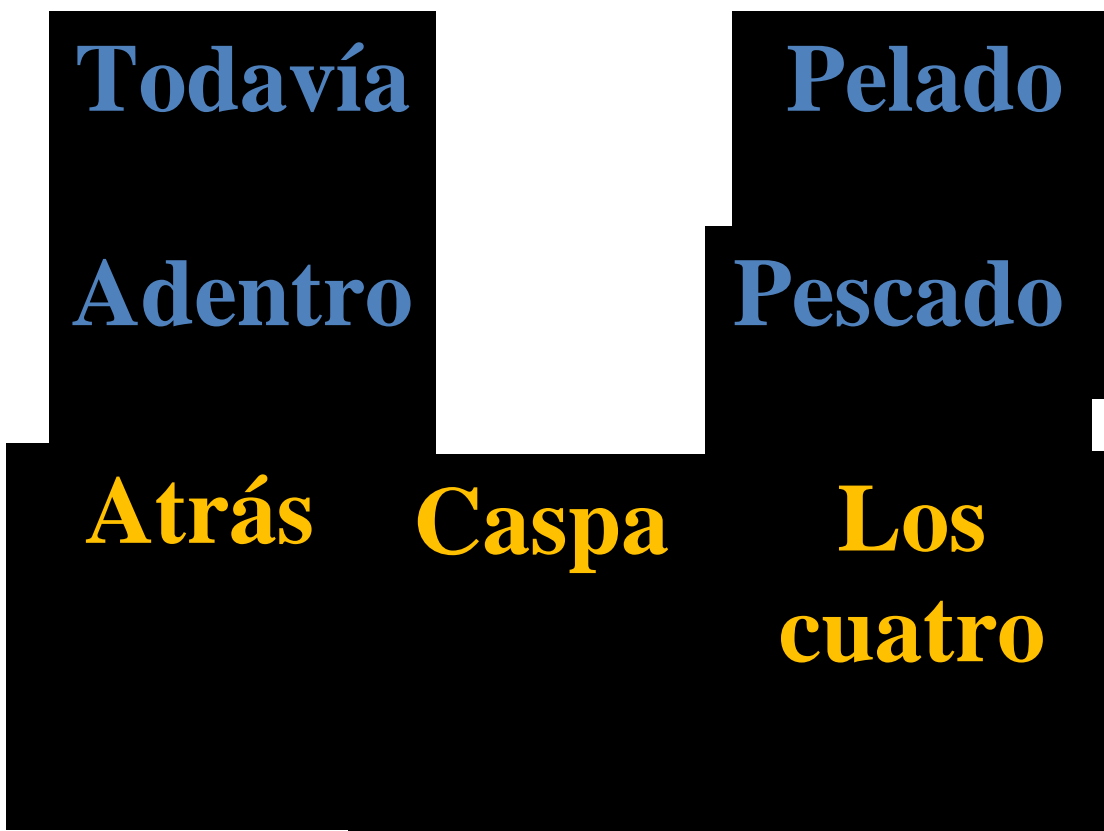
Ejercicio de Producción oral y escrita

A continuación realizaremos un ejercicio de trabajo en parejas en el que cada grupo tendrá un conjunto de fichas con las que realizarán lo siguiente:

- ✓ Colocar las fichas sobre la mesa, evitando que se vea la palabra.
- ✓ Un estudiante (A) inicia tomando una ficha y mostrándosela a su compañero (B).
- ✓ El compañero (B) deberá pronunciar la palabra según la norma y luego según el fenómeno.
- ✓ El estudiante (A) anotará “correcto” o “incorrecto” en una ficha de evaluación, así como describiendo dónde se produjo la falta.
- ✓ El estudiante (B) realiza el mismo ejercicio con el compañero (A).

Ejemplo fichas de trabajo





Ejemplo de ficha de evaluación

Fichas	Pronunciación según norma	Pronunciación según fenómeno	Total correctas	Total incorrectas
Palabra 1				
Palabra 2				
Palabra 3				
Palabra 4				

Tabla 8.: Ejemplo ficha de evaluación. **Fuente:** elaboración propia (2018)

Por su parte, dentro de los ejercicios de producción escrita el profesor puede atender al siguiente ejemplo de actividad:

Teniendo en cuenta las siguientes frases encontradas en la canción, reescríbalas en la siguiente tabla, usando el presente y pretérito imperfecto del subjuntivo de los verbos, según corresponda. Ver el ejemplo 1:

FRASE	Presente subjuntivo	Pretérito imperfecto de subjuntivo
Ej. 1: Si todavía me amas	Si todavía me amaras	
Si mi alma puede descansar en paz		
Si te vuelvo a ver		

Tabla 9.: Ejemplo 1, ejercicio de rescritura. **Fuente:** elaboración propia (2018)

El propósito de este ejercicio es permitir al estudiante, por una parte, la producción oral de ambas formas de pronunciación que puede encontrar él/ella durante su inmersión cultural en Cartagena y, por otra parte, la identificación de las formas de pronunciación por parte de un hablante nativo cartagenero y del Caribe. Cabe resaltar que una variación de esta actividad es que el profesor ELE salga con los estudiantes al campo y que estos graben las formas de pronunciación de algunas personas en la calle, para posteriormente identificar las dos formas de pronunciación.

Además de lo anterior, la actividad de escritura permitirá que el estudiante se ejercite en la producción de textos escritos, basándose en los tiempos verbales que se encuentran en la canción y transformándolos en otros tiempos verbales correspondientes a su nivel B1/B2.

Finalmente, como ya se ha visto, dentro de las formas de evaluación de los ejercicios que puede tener en cuenta el docente ELE podría entregar cada uno de los ejercicios al estudiante ELE para su desarrollo en clase, bien sea esta realizada en el aula o el salón destinado para ello, o bien durante la realización de la actividad de campo para los fines previstos. Por consiguiente, el docente podría evaluar los desempeños de sus estudiantes posteriormente, pero siempre tratando de hacer la retroalimentación de las tareas y los desempeños en la clase posterior, previa a iniciar con el siguiente tema que deberá conectarse con el anterior.

5.2. Propuesta de trabajo del Nivel Morfosintáctico

Es preciso que el Docente ELE se prepare para su clase, por lo cual para la práctica del tema aprendido sobre Morfosintaxis del español en el Caribe

colombiano, es importante que previamente elabore ejercicios o actividades como las siguientes:

Titulo actividad	La oración.
Tema	Construcción oracional, Elementos de la oración (Sintagma Nominal, Sintagma Verbal, Sujeto, Verbo, Complemento Circunstancial, etc.).
Objetivos	Que el estudiante aprenda a identificar las funciones gramaticales correctamente.
Gramática	Imperativo, subjuntivo imperfecto, pretérito indefinido
Funciones	Producción oral y escrita, comprensión auditiva.
Contenido cultural	Refranes, dichos de Cartagena
Autores	Luis David Carrillo Gómez Luz Maribel Balaguera.

Construcción de oraciones

Indicaciones

Conforme a los elementos teóricos adquiridos sobre la formación de oración y el tema sobre nombres de canciones de música Champeta propia del Caribe colombiano, se iniciará con un ejercicio simple de construcción oracional. Para ello, el/la Docente (D) debe haber trabajado con algunas canciones de Champeta, reproduciéndolas e identificando estructuras sintagmáticas en ellas; posteriormente, él/ella (D) inicia la actividad escribiendo el primero elemento de la oración que se construirá y le seguirán uno a uno los estudiantes (E) hasta completar el ejercicio. Al final, uno de los estudiantes explica el sentido de la oración.

Para ejemplificar el ejercicio, tomaremos como referencia la Canción “Amor por Interés”, con la que se trabajó el nivel fonético anterior, realizando lo siguiente:

D:	<i>(Yo) me...</i>
E1:	<i>(Yo) me di...</i>
E2:	<i>(Yo) me di cuenta...</i>
E3:	<i>(Yo) me di cuenta que...</i>
E4:	<i>(Yo) me di cuenta que sin...</i>
E5:	<i>(Yo) me di cuenta que sin...</i>
E6:	<i>(Yo) me di cuenta que sin ti...</i>
E7:	<i>(Yo) me di cuenta que sin ti no...</i>
E8:	<i>(Yo) me di cuenta que sin ti no valgo...</i>
E9:	<i>(Yo) me di cuenta que sin ti no valgo nada.</i>
E10:	<i>Verso de la canción “Amor por interés” que expresa que el Yo o sujeto enunciador se percata, toma conciencia de, cae en cuenta que o nota que no puede vivir sin su pareja o amor.</i>

Tabla 10.: Ejemplo 2, ejercicio construcción oracional. **Fuente:** Elaboración propia (2018)

Versión de trabajo oral o escrito

Una opción adicional es que el docente elabore cuatro tipos de dados: tres de ellos que contengan pronombres, verbos y preposiciones, respectivamente, más uno que contenga imágenes de lugares, para que al lanzarlos los estudiantes deban construir oraciones con los datos suministrados, bien sea de forma oral o escrita.

PRONOMBRES Y FUNCIÓN GRAMATICAL

Identificación de función gramatical en pronombres

Indicaciones

A continuación se encuentran relacionadas varias oraciones de las cuales se han resaltado en negrilla una parte de algunas palabras. El ejercicio consiste en que se debe señalar la Función Gramatical que cumple la parte resaltada, bien según se trate de Complemento de Objeto Directo (COD) o de Complemento de Objeto Indirecto (COI). Es preciso recordar que al tratarse de pronombres, estos siempre tienen una función de Sintagma Nominal (SN):

a.	Te daré tiempo (_____).
b.	¡Dime! , si todavía me amas (_____).
c.	¡Suéltala! (_____).
d.	Solito me dejó (_____).
e.	Julián nos pilló por casualidad. (_____).
f.	Oye, escríbele por mí (_____).
g.	Este negro bonito, no te lo comes más (_____).

Tabla 11: Ejemplo 3, ejercicio Función gramatical. Fuente: Elaboración propia (2018)

Versión de trabajo auditivo con canciones champeta

Una opción para trabajar la comprensión auditiva de los estudiantes es reproducir las canciones en las partes en que se presentan los fenómenos morfosintácticos de la deixis de persona, lugar o tiempo, para que las identifiquen y transcriban los fenómenos indicando al que pertenece.

Por ejemplo,

a.	“[...] atrás vienen los que adelante van a estar” (Complemento Circunstancial de lugar).
b.	“[...] Quisiera hablar un momento contigo” (Complemento Circunstancial de Tiempo).
c.	“[...] al que le cuentas lo que nunca me contaste” (_____).
d.	“Sin ti ya no valgo nada” (_____).
e.	Ando vagando lejos sin pensar (_____).
f.	[...] te he buscado en todas partes (_____).

Tabla 12: Ejemplo 4, ejercicio comprensión auditiva. **Fuente:** Elaboración propia (2018)

Así pues, estos ejercicios descritos antes pueden ser evaluados según las habilidades que posean los estudiantes de identificar no solo la manera formal de usar la lengua en un entorno lingüístico cualquiera, sino y sobre todo a forma en que tales estudiantes logran conectarse con la lengua que estudian o aprenden, respetando la cultura y los fenómenos lingüísticos que encuentra en ella, atendiendo a cada uno de los significados que ellos poseen para su correcto uso. Por ello, es preciso que el docente ELE atienda a la producción oral y escrita, así como a la comprensión auditiva que estos realicen al interior del aula de clases, o bien en contexto, durante su inmersión lingüística y/o cultural.

5.3. Propuesta material de trabajo Nivel léxico

Inicialmente, es preciso dejar anotado que, el hecho de que el léxico es parte indiscutible de la cultura y de que entre ambos aspectos existe una estrecha relación, el uso de una unidad léxica específica manifiesta, de forma directa o indirecta, la interpretación y visión que tienen los usuarios de la lengua sobre la realidad, las actitudes, los valores o los comportamientos que conocen y comparten los hablantes nativo. Por tal razón, existe un repertorio lingüístico fijo que permite percibir el entorno cultural en el que este se usa, con expresiones fijas que transmiten patrones de comportamiento cultural común, tales como “*Al que madruga, Dios le ayuda*”, “*Ojo por ojo, diente por diente*”, “*Tirar la toalla*”, entre otras.

Por tal motivo, a continuación se desarrolla una propuesta de actividades que permiten el uso de expresiones lingüísticas locales que comparten usuarios nativos de Cartagena (acaso del Caribe colombiano) y que se encuentran en algunas canciones de champeta y que se esperan sean de gran utilidad para los docentes ELE en clases con estudiantes extranjeros.

Ejercicio de calentamiento

El docente ELE puede inicialmente proponer un ejercicio de calentamiento como el siguiente:

Los estudiantes extranjeros presentan expresiones tradicionales comunes en su lengua nativa, las explican, traducen al español y escriben el tablero; posteriormente, se trabaja en pareja para encontrar la forma más cercana a una expresión cartagenera que transmita la misma idea.

Una variación de este ejercicio puede ser que el Docente ELE traiga a clases dos o tres expresiones en español, las escriba en el tablero e invite a los estudiantes a que las traduzcan a sus lenguas nativas, al final cada uno explica el significado de esa frase en su idioma y el contexto en que estas se utilizan.

Ejercicio práctico 1

Título de la actividad	Dime quien eres y te diré como te llamo
Tema	Formas de tratamiento.
Objetivos	Que el estudiante identifique y categorice las diferentes formas de tratamiento según el contexto.
Gramática	Diminutivos, frases hechas.
Funciones	Interpretativa, comprensión auditiva y de lectura.

Contenido cultural	Formas de tratamiento romántico vs camaradería en Cartagena.
Autores	Luis David Carrillo Gómez Luz Maribel Balaguera.

A continuación, se le presentan al estudiante una serie de sustantivos con los que se expresan algunas formas de tratamiento entre interlocutores, de los cuales ellos deberán indicar cuáles son usados en contextos formales o informales y si estas se dirigen a hombres, mujeres o ambos. Para ello, es preciso realizar y tener en cuenta la siguiente tabla:

FORMA TRATAMIENTO	FORMAL	INFORMAL	HOMBRE	MUJER	AMBOS
<i>Compadre</i>					
<i>Nena</i>					
<i>Vida</i>					
<i>Mamacita</i>					
<i>Papacito</i>					
<i>Chiquita</i>					

Tabla 13.: Ejercicios trabajo nivel léxico formas de tratamiento. **Fuente:** elaboración propia (2018).

Ejercicio práctico 2

En un segundo momento, el docente trabajará con un ejercicio léxico de frases o expresiones hechas que se usan la canción modelo, a través de la cual el estudiante deberá indagar con personas hablantes nativas, quienes deberán darle ideas sobre el significado de la misma. El estudiante deberá interpretar las respuestas que le proporcionan y sacar una conclusión final unificando su significado y explicarlo a la clase. Se puede utilizar el siguiente formato de trabajo:

FRASE HECHA	R1	R2	R3	Conclusión Final
Soy de mala en...				
Y es de todo corazón				

No le dé mente				
Busco en el diccionario de la vida				

Tabla 14.: Ejercicios trabajo nivel léxico frases hechas. **Fuente:** elaboración propia (2018).

Una variación del ejercicio anterior puede darse al pedirles a los estudiantes que escuchen las frases relacionadas en el cuadro y que intenten explicar inicialmente los significados de las mismas; posteriormente, el estudiante debe consultar con hablantes nativos de la ciudad sobre el significado e identificar que tan acertado o equivocada estuvo su explicación.

5.4. Propuesta material de trabajo Organización textual y discursiva

Finalmente, en relación al desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes extranjeros en las clases ELEL y sus habilidades para desarrollar los aspectos del nivel de organización textual y discursiva, a continuación se relacionan algunos ejercicios de comprensión de lectura y escritura, así como comprensión auditiva y comunicación intercultural, con los cuales el trabajo del docente podrá alcanzar los logros que este se proponga.

Para ello, es preciso evidenciar previamente que se trata de algunas fórmulas de organización del texto y el discurso que utiliza de carácter fijo los usuarios de la lengua y con las cuales se pueden regular las interacciones, los comportamientos y las relaciones sociales de los interlocutores nativos; algunas de estas expresiones fijas o institucionalizadas se encuentran en las pautas de interacción social generalizadas dentro del entorno cultural al que se encuentran asociadas, como son: “¡Encantado(a) de conocerlo(a)!”, “Le acompaño en su dolor”, “Ni me va ni me viene”, “¡No me digas!”, etc. En otras palabras, en relación al tema que aquí se plantea, se trabajará con algunas expresiones fijas que muestran el uso contextualizado del lenguaje sobre el aspecto de organización textual y discursiva en el habla coloquial cartagenera, a través del análisis de la canción modelo utilizada aquí (Amor por interés).

Ejercicio de calentamiento

Como ejercicio de calentamiento, el docente puede tener en cuenta la siguiente lectura titulada *Champeta: la “explosión” de Cartagena de Indias*, con la cual ayuda a que los estudiantes vayan metiéndose en el tema de estudio y les permita activar los conocimientos previos que tienen sobre la champeta y la cultura cartagenera.

Titulo de actividad	La champeta real
Tema	Definiciones de champeta
Objetivos	descubrir el desarrollo de la competencia intercultural que dé cuenta de la comprensión que tiene el estudiante sobre las características culturales del entorno sociocultural en el que se encuentra inmerso
Gramática	B1/B2
Funciones	Comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita.
Contenido cultural	Que es la champeta, cotidianidad cartagenera vs extranjera
Autores	Luis David Carrillo Gómez Luz Maribel Balaguera

Lectura

Champeta: la "explosión" de Cartagena de Indias (Mar 20 2015)

Por: Mauricio Paucar | mpaucar@reddebibliotecas.org.co

“Esta es la champeta, la música linda, la que sí te mata pero de alegría”, canta Viviano Torres, pionero de la champeta en Colombia, en su canción ‘Champeta en Todo’, considerada como todo un himno de este género. Viviano es más conocido en el medio musical como Ane Swing, y es uno de los artistas que está logrando cambiar la imagen negativa que se ha generado alrededor de este movimiento.”

La ‘champeta’ surge de una fusión de ritmos africanos y caribeños, entre ellos la chalupa (una variante veloz de la cumbia) y el sukus (conocido como la rumba africana). Este género musical tiene su origen la cultura del corregimiento San Basilio de Palenque y en las zonas afrodescendientes de Cartagena de Indias. En palabras del periodista Mauricio Silva, la champeta es “la máxima expresión y explosión musical de Cartagena”.

El término ‘champeta’ es un diminutivo de champa, que es una especie de machete, “machetilla” o “rula” utilizada para el trabajo del campo y la cocina. Esto provocó que entre las clases medias y altas de la región fuera asociado a la pobreza y al bajo nivel cultural y educativo.

Por eso, términos como “champetúo” -que anteriormente eran expresiones discriminativas por parte de las llamadas “élites”- tienen hoy una caracterización muy diferente gracias a la progresiva inclusión del género y la inevitable adaptación de su jerga popular. Hoy, el “champetúo” es ante todo el que está en la onda o la “sabrosura” champetera. Y el “espeluque” es el estado de euforia y desboque que se produce en una fiesta champetera.

Brilla la champeta

La ‘champeta’ tuvo “un primer gran auge” a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, con artistas como Viviano Torres, El Sayayín, El Afinaíto, Mr. Black, Charles King y Elio Boom, entre otros, quienes conquistaron los oídos de los cartageneros y la costa atlántica, al mismo tiempo que lo hacía la música ‘raggamuffin’ o “ragga”, que pusieron a bailar una gran parte del territorio.

Este auge decayó, según los expertos, debido al desorden en sus procesos de producción, la mala difusión, los problemas en las disqueras y la discriminación. Pese a esto, ahora la champeta resurge con “impresionante vitalidad”, como lo expresa Silva.

“La Champeta es la máxima expresión y explosión musical de Cartagena”.

Un personaje clave en este resurgir es Juan Daniel Correa, productor musical y mánager de Charles King, que desde 2005 comienza a involucrarse en el género y a llevarlo a las principales ciudades como Bogotá, cambiando su imagen y creando cada vez más adeptos. “La champeta se metió al mundo de la música colombiana y ahora hace parte del mainstream”, asegura Juan Daniel, que explica además que grandes artistas colombianos como Shakira, Juanes o Carlos Vives están incluyendo este género en sus producciones.

La ‘Champeta ha logrado transformar su imagen marginada y es hoy un movimiento musical que hace parte del panorama sonoro nacional, al punto de que la gala de clausura del Hay Festival Cartagena 2015, fue un homenaje a este género, teniendo como invitados principales a tres de sus exponentes más representativos: Viviano Torres (Ane Swing), Luis Towers y Charles King. Allí conversaron con el periodista Mauricio Silva y el Productor Juan Daniel Correa sobre su origen, evolución y adversidades, a través de numerosas anécdotas, y para rematar prendieron el recinto con banda y bailarines, desbordando champeta hasta que el clásico teatro Adolfo Mejía se convirtió en un verdadero “espeluque”.

Tabla 15: Ejemplo 5, ejercicio de comprensión de lectura. **Fuente:** Elaboración propia (2018)

Luego de la lectura, el docente puede desarrollar 1. Una retroalimentación sobre lo leído para que el grupo de trabajo comparta sus impresiones sobre la lectura y/o 2. Desarrollar el siguiente ejercicio práctico:

Ejercicio práctico 1

Con base en la información suministrada a través de la lectura, relacione en la siguiente tabla las palabras nuevas que encuentras y que se relacionan con la música champeta; intenta dar una explicación del significado de la misma, según el ejemplo que se presenta:

EXPRESIÓN	SIGNIFICADO
Ej.: <i>champeta</i>	<i>Diminutivo de champa: especie de machete utilizado para el trabajo en el campo y/o la cocina.</i>

Tabla 16.: Ejercicio trabajo nivel textual y discursivo. **Fuente:** elaboración propia (2018).

Una variación del ejercicio anterior puede ser el docente ELE elabore fichas de trabajo con las cuales el estudiante relacione bien sea la palabra o expresión con imágenes, o bien con explicaciones escritas de su significado.

Ejercicio práctico 2

Como un ejercicio práctico de comprensión auditiva, el estudiante puede escuchar dos o tres canciones incluidas en el corpus de análisis e identificar en ellas el punto exacto en que se produce el denominado “espeluque”, según la explicación que hace la lectura sobre este término. Además de ello, el docente ELE puede proyectar los siguientes videos de YouTube, habiendo previamente entregado las letras de las canciones a los estudiantes:

CANCIÓN	ENLACE

<i>Amor por interés:</i>	https://www.youtube.com/watch?v=5CJR70D2hyE
<i>Los trapitos al agua:</i>	https://www.youtube.com/watch?v=ZWziUEVLVA0
<i>La vida no vale nada:</i>	https://www.youtube.com/watch?v=1zUC4z95Mil
<i>La suerte está echada:</i>	https://www.youtube.com/watch?v=TJepocFwcLQ

Tabla 17.: Ejemplo 6, ejercicio comprensión auditiva. **Fuente:** Elaboración propia (2018)

Finalmente, los estudiantes deberán indicar en la letra de la canción la parte en la que ellos suponen se encuentra el espeluche del que habla Viviano Torres en la lectura.

Ejercicio práctico 3

Como ejercicio de escritura creativa, los estudiantes pueden realizar el siguiente trabajo:

Teniendo en cuenta una de las frases que se relacionan abajo y que se encuentran en la canción “Amor por interés”, los estudiantes deberán en grupos escribir una canción que incluya la estructura “Saludo-desarrollo de la historia-espeluche”:

a.	<i>“Me di cuenta que sin ti no valgo nada”.</i>
b.	<i>“Busco en el diccionario de la vida”.</i>
c.	<i>“Quisiera hablar un momento contigo”.</i>
d.	<i>“Pero si te vuelvo a ver”.</i>

Tabla 18: Ejemplo 7, ejercicio de escritura creativa. **Fuente:** Elaboración propia (2018)

Lo que se busca es descubrir el desarrollo de la competencia intercultural que dé cuenta de la comprensión que tiene el estudiante sobre las características culturales del entorno sociocultural en el que se encuentra inmerso, así como el respeto que demuestra por el mismo.

Ejercicio práctico 4

Finalmente, como un ejercicio final el docente ELE puede realizar la siguiente tarea; para ello, deberá elaborar previamente el siguiente cuadro:

VIDA COTIDIANA	EXPERIENCIAS PERSONALES	AMOR

Tabla 19.: Ejercicio 2 trabajo nivel textual y discursivo. **Fuente:** elaboración propia (2018).

El docente deberá solicitar a los estudiantes que completen el cuadro con palabras o expresiones relacionadas con aspectos de la vida cotidiana, de las experiencias personales o el amor que tienen los habitantes nativos en Cartagena.

Posterior a este ejercicio, el docente reproduce las canciones que se relacionaron en el ejercicio anterior y que se encuentran en YouTube, para que los estudiantes identifique cuáles de estas tratan temas de la vida cotidiana, de experiencias personales o del amor. Como complemento del trabajo, el estudiante deberá escribir aquellas expresiones que él/ella identifica como tales aspectos cotidianos, personales o de amor.

En definitiva, es una propuesta de trabajo pedagógico en clases ELE que apunta al desarrollo de habilidades y competencias no solo comunicativas, sino también, y sobre todo, culturales o interculturales con las cuales el hablante extranjero de español pueda desenvolverse de forma adecuada, pertinente y eficaz, toda vez que se trata de ejercicios que lo pondrán en contacto directo con habitantes nativos de Cartagena de Indias y el Caribe colombiano, así como con contextos comunicativos o situacionales específicos propios de los que se producen en este entorno cultural caribeño.

CONCLUSIONES

Del análisis discursivo de las canciones, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

En primera instancia, es preciso reconocer las dificultades que supone el desarrollo de un programa de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, en el cual se busque el fortalecimiento de la competencia y comunicación intercultural, toda vez que se trata de un trabajo con personas de diversas nacionalidades y culturas, algunas de ellas diametralmente opuestas; lo que amerita que tales individuos desarrollen primero aspectos fundamentales del ser, para que su desenvolvimiento al interior de una cultura diferente a la propia no produzca choques interculturales, sino que genere espacios de reflexión y respeto para entender tales interacciones sociales y culturales en las que estos participarían.

Por tal motivo, se hace necesario que el docente ELE sea el primero en desarrollar en sí mismo tales cualidades, pues es éste quien deberá preparar y ejecutar planes y actividades que conlleven acciones de intercambio cultural; por lo que debe ser quien demuestre ejemplo de respeto, tolerancia y aceptación por el otro, por la cultura diferente a la propia, tal como se explica en el MCER (2012). En definitiva, lo que se busca con la formulación de planes o programas de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, dirigidos a grupos interculturales, no es sólo que tales aprendices puedan comunicarse de manera efectiva a través del uso de un idioma o una lengua distinta a la materna, sino que aprendan y puedan interactuar de forma eficiente en entornos culturales distintos al propio, siendo competentes al momento de valorar el contexto sociocultural en el que se desenvuelven.

Por otra parte, el impacto que produce el uso de la música como estrategia pedagógica en las clases de ELE es altamente significativo para los propósitos que describieron en las líneas anteriores, toda vez que esta se considera el medio a través del cual un pueblo transmite su cultura, sus tradiciones, sus modos de

comportarse, sus formas en que interactúan sus miembros, etc.; en otras palabras, es a través de la música que un pueblo puede representar la realidad en la que se encuentra inmersa, por lo que esta se convierte en el medio indicado para que los estudiantes de ELE vivan una experiencia significativa de inmersión cultural y lingüística.

De esta manera, se puede afirmar que la champeta es útil para el trabajo en el aula ELE, debido a que cuenta con un componente sociohistórico que permite mostrar y trabajar, por ejemplo, la herencia africana en tales canciones o bien las relaciones de poder entre razas, sexos o estratos sociales.

A través de algunas canciones de champeta, el estudiante extranjero que quiera conocer la cultura cartagenera puede hacerlo a través de temas que dibujan las situaciones diarias de trabajadores informales, o bien las relaciones amorosas entre una pareja, los encuentros furtivos o las historias de quienes habiendo nacido en barrios populares y humildes, pudieron salir adelante a través de este género musical que, desde sus inicios, ha sido un elemento de reivindicación del origen y la etnia para el cantautor cartagenero y/o palenquero.

Finalmente, a pesar de que para una buena proporción de habitantes en Colombia la champeta es sinónimo de desorden y violencia, el uso de este ritmo como herramienta de enseñanza y aprendizaje en el aula ELE permite que el estudiante extranjero identifique las causas que producen que este sea visto así, a través del análisis de sus diferentes formas de consumo, es decir, bien sea a través de la radio, los estaderos, las discotecas o los eventos de pick up o picó, como se le conoce a los enormes equipos de sonido que ayudaron a que este ritmo se convirtiera en el fenómeno mundial que hoy día es

En el caso de Cartagena, por ejemplo, siendo este el asunto principal de este trabajo, la champeta se considera el elemento primordial por el que los estudiantes ELE pueden conocer la realidad de esta ciudad del Caribe colombiano, toda vez que se trata de un ritmo autóctono de esta ciudad, pero sobre todo porque es un ritmo que proviene de estratos socioculturales que han sido históricamente

desfavorecidos, a través del cual se expresan la desigualdad y la resistencia que ha asumido esta población para poder salir adelante. Por otra parte, este ritmo permite evidenciar también las formas en que se producen las relaciones interpersonales, de familia, entre amigos, amantes o enamorados, que dan cuenta de diversas situaciones cotidianas que se viven en esta ciudad y que ayudan al estudiante ELE a tener una experiencia intercultural provechosa para los fines educativos, interculturales y comunicativos que se haya propuesto.

BIBLIOGRAFÍA

- Agray, N. (2009). Diseño de un material complementario para la enseñanza de ELE: aspectos y criterios tenidos en cuenta. En: www.ascun.org.co/?idcategoria=2121&download=Y
- Areizaga, E., Gómez, I., Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. En: Revista de Psicodidáctica, Vol. 10, No. 2.
- Ares, M. (2006). Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Berrocal de L., E.; Gutiérrez P., J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. Comunicar, núm. 18, marzo, pp. 187-190. Grupo Comunicar. Huelva, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801830>.
- Biber, D. (1994). "An analytical framework for register studies". En: D. Biber y E. Finegan (eds.), Sociolinguistic Perspectives on Register. Nueva York: Oxford University Press.
- Briz, A., grupo va. Es. co (2002). "corpus del español coloquial". Arco/libros, España
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Calsamiglia B., H. & Tusón V., A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel. En PDF. Recuperado de: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20-%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20análisis%20del%20discurso.pdf>

- Castro Y., M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. Madrid, Madrid, España: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado el 02 de Mayo de 2018, de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83.../2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>
- Castro Y., M. (2010). Las canciones en la clase de ELE: un recurso didáctico para la integración de las destrezas. *SinoELE Suplemento - Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 1-30. Recuperado el 20 de mayo de 2018, de www.sinoele.org/images/Revista/3/iiiijornadasT_Castro.pdf
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/].
- Coseriu, E. (1981). *Introducción a la lingüística*. Montevideo, Uruguay: Centro de lingüística hispánica - Instituto de Profesores "Artigas". Recuperado el 3 de mayo de 2018
- De Gregorio, E. (2002). La construcción de la identidad masculina en el discurso de la sección de consulta de las revistas de interés general para hombres del Reino Unido. Universidad de Castilla de La Mancha. Departamento de Filología moderna.
- Escavy Z., R. (1987). Economía lingüística y sistema pronominal. *Análes de Filología Hispánica*, 3, 133-143. Recuperado el 23 de Mayo de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1300746.pdf>
- Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. En: marco ELE Revista de didáctica ELE, No. 9.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

- Flórez O., M. J. (2015). El costeño, variante dialectal del castellano en el Caribe colombiano: Estudios y características. Cartagena de Indias, Bolívar, Colombia: Universidad de Cartagena. Recuperado el 10 de mayo de 2018
- Flórez, L. (1960). Pronunciación del español en Bolívar (Colombia). *Thesaurus*, XV(1-3), 174-179. Recuperado el 14 de abril de 2018, de https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/15/TH_15_123_182_0.pdf
- Fonseca, C. (2012). La competencia discursiva en el currículo ELE (s.p.)
- Fonseca, C., de la Hoz, D., Arenas, S., Morales, E. (2014). El caribe colombiano como componente intercultural en la enseñanza de lenguas. Una propuesta para los profesores. Cartagena, Alpha Editores.
- García, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En Barrientos, A., Martín, J.C., Delgado V. & Fernández, M.I. (Eds.), *El profesor de Español LE/L2* (Vol. 1) (pp. 493-506). Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- García, L., García, E. y Buitrago, Y. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. En: *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, No. 13.
- Garrido, M. (2005). Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños. En: *Glosas didácticas*
- Gil, M. y Morón, S. (2011). Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión. En: *Cuadernos Comillas*, 2.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL, Madrid.

Hernández M., V., y Domínguez T., M., (2017). La mujer puede perdonar hasta dos, el hombre ni una perdona”: Representaciones sobre la infidelidad en el discurso de oyentes de vallenatos. *Quórum Académico*. [En línea] 2015. 12 (enero-junio). [Fecha de consulta: 25 de octubre de 2017]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199040067006>> ISSN 1690-7582

Hornillos, R. C., & Villanueva R., J. (enero de 2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum* (23), 139-151. En PDF. Recuperado el 23 de 04 de 2017, de www.ugr.es.

Instituto Virtual Cervantes (s.f.). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Presentaciones de la versión electrónica. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca nueva. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm].

Instituto Virtual Cervantes (s.f.). *Presentación Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca nueva. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm]

Kaben, A. (2013). El factor intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» Instituto Cervantes de Orán (pp. 49-53). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2013.htm

Martin, J. R., y Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Australia: Equinox.

Mosquera, C. y Provansal, M. (2000). Construcción de identidad caribeña popular en Cartagena de Indias a través de la música y el baile de champeta, *Revista Aguaita*, No. 3, pp. 98-114.

- Moya G., J., Albentosa H., J. I., & Harris, C. (2006). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo*. Cuenca, Castilla-La Mancha, España: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Muñoz R., M. (1996-1997). Deíxis y pronombre: Consideraciones en torno al origen del concepto de deíxis. *Philología Hispalensis*, 11, 181-198. Recuperado el 04 de Mayo de 2018, de <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/viewFile/1846/1724>
- Murguey, A. (Enero-Marzo de 2016). En torno a la deixis temporal adverbial. *Saber. revista multidisciplinar del consejo de investigación de la Universidad de Oriente*, 28(1), 137-143. Recuperado el 10 de mayo de 2018, de www.redalyc.org/pdf/4277/427746276015.pdf
- Ochoa M., J. (2011). Análisis sociolingüístico de las canciones del grupo de rock Trémolo. *Escritura y Pensamiento*, Año XIV, N° 28, p.p. 81-95. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/951>
- Otaola O., C. (s.f.). La lingüística enunciativa. En C. Otaola O., *Análisis lingüístico del discurso* (págs. 127-152). Bascañuelos, Madrid, España: Ediciones Académicas S.A. Recuperado el 27 de Mayo de 2018, de <http://linguisticapsicologia.weebly.com/uploads/6/8/5/9/6859893/otaolaolano analisislinguisticodeldiscurso.unlocked.pdf>
- Paricio T., S. M. (Enero de 2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* 21(21), 215-226. En PDF. Recuperado el 10 de 05 de 2017, de <http://www.ugr.es>
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175-187. Recuperado el 01 de 05 de 2017
- Perona, J. (2002). *Estudios de lingüística - Cambios fonéticos esporádicos: mataplasmos, vulgarismos o licencias fonológicas* (5° ed., Vol. 16).

(Espagráfic, Ed.) Alicante, Alicante, España: Departamento de Filología Española, Lingüística general y Teoría de la literatura. Recuperado el 15 de Mayo de Mayo 2018, de <https://gramatica.usc.es/~gamallo/aulas/etim/cambiosEsporadicos.pdf>

Ríos R., A. (2014). El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia. Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada) Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_615.pdf

Santos A., J. (1996): Música española contemporánea en el aula de español, en Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II, en RUEDA, M. y otros (eds.), León, Universidad de León, pp. 367-378.

Sosa A., A. J. (2003). Fenómenos de inducción lingüística en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. (C. S.-D. Especiales, Ed.) *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15(1), 203-220. Recuperado el 11 de mayo de 2018, de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/.../19438>

Suadoni, A. (2016). *Verbos de movimiento, deixis y proyección metafórica. El caso de andare y venire en contraste con ir y venir*. Granada, Granada, España: Universidad de la Granada. Recuperado el 13 de Mayo de 2018, de <http://hdl.handle.net/10481/39788>

Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B (1998). *Materials development and language teaching. A framework for materials writing*. Cambridge University Press.

Trujillo S., F. e. (2002). *Nociones de fonética y fonología para la práctica educativa*. Granada, Granada, España: Grupo Editorial Universitario. Recuperado el 12 de Mayo de 2018, de <http://www.editorial-geu.com>

- Valls, L. (2011). Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. En: marcoELE Revista de didáctica ELE, No. 13.
- Van Dijk, T (comp.). (2003). El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa.
- Villanueva, M., & Navarro, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas: Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.

ANEXOS

Anexo A: Cuadro general de análisis discursivo canción “Amor por interés”

TÍTULO: AMOR POR INTERÉS COMPOSITOR/CANTAUTOR: AFINAITO AÑO: DESCONOCIDO					
GÉNERO DISCURSIVO: Canción					
DIMENSIONES DEL CONTEXTO:					
MODO DE ORGANIZACIÓN: ¿Dialogal? El enunciador dirige su discurso de súplica al enunciatario					
ANÁLISIS DISCURSIVO					
SECUENCIAS	TEXTO	NIVEL FÓNICO	NIVEL MORFOSINTÁCTICO	NIVEL LÉXICO	ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA
Salutación y/o Presentación - Comentario	Compadre, Leonardo Iriarte,	/kompádre leonárdoiriarte ↓ / [kom'paðre leon'addiri'arte ↓]		“Compadre” (forma nominal de tratamiento o vocativo de amistad o compañerismo entre hombres)	
	dicen que es mejor amar y haber perdido que morir sin haber amado	/dísenkees mejorar i aberperdido ↓ ke morir sin aberamado ↓ / ['diseN 'kexme'xor amar 'jiabe'pe-'ddiðo ↓ ke'morisin'aberamaðo]			“Es mejor amar y haber perdido, que morir sin haber amado” (Modalización polifónica). Cita indirecta referida al discurso literario metafórico, encontrado en un poema de Alfred Tennyson “ <i>Tis better to have loved and lost than never to</i>

					<i>have loved at all</i> .
	Compadre,	/kompádre/ [kom'paðre ↓]		“Compadre” (forma nominal de tratamiento o vocativo de amistad o compañerismo entre hombres)	
	pero no le dé mente que atrás vienen los que a'lante van a estar	/pero 'no le 'de mente ↓ ke'a'trasbien en los que a'lanteban a estar [pero 'no le 'ðe'me'nente ↓ ke'ke'a'trax βe'jene'n 'loxke'a'lan'te βaN a ex'tar ↓] Síncopa en: /a'lante/ en vez de /aðelante/	“Atrás” (Deixis espacial). Indica la posición de una tercera persona indeterminada de la cual habla el Yo enunciador. “Los (que)” (Deixis de persona). Señala una tercera persona indeterminada de la cual habla el Yo enunciador. “A'lante” (Deixis espacial). Indica la posición de una tercera persona indeterminada de la cual habla el Yo enunciador.	“no le dé mente” (Variación léxica). Indica característica sociocultural de los participantes como hablantes del Caribe colombiano.	“Atrás vienen los que a'lante van a estar” (Modalización polifónica). Cita encubierta referida al discurso religioso “los últimos serán los primeros”.
Comentario 1	(Dice así)	/díse así: / [diθeasi:]	“Dice así [...]” (Deixis temporal). Mundo comentado. Indica el acto		

			de preparación que el Yo enunciador sugiere a un interlocutor indefinido.		
Comentario 2	(Y es de todo corazón)	/i es de todo corazón ↓ / [jes̄oð̄etoð̄okoraθoN ↓]		Y es de todo corazón” (Frase hecha). Proporciona expresividad del enunciador. Indica su actitud emotiva frente a todo lo expresado previamente, conectado por la conjunción “Y”, que dirige a un interlocutor indefinido.	“[...] De todo corazón” (Deixis social simbólica). Expresa socioculturalmente la “sinceridad”, “Honestidad”, “Franqueza”, con la habla el Yo enunciador.
ESTROFA 1	Nena, <u>quisiera</u> <u>hablar</u> <u>un</u> <u>momento</u> <u>o</u> <u>contigo</u>	/néna kisieraablar un moméntokontígo ↓ / [ˈnēna kisjeˈra βlarumoˈmēn̄otokon̄ti: o ↓]	“Contigo” (deixis personal). Señala al interlocutor. “Un momento” (Deixis temporal). Proporciona pistas sobre la duración de la interacción comunicativa propuesta por el Yo enunciador.	“Nena” Sustantivo referido a la edad (forma nominal de tratamiento vocativo de noviazgo dirigido por hombre a una mujer) Vocativo cariñoso	“ <u>Quisiera hablar un momento (contigo)</u> ” (Marca de interacción social). Procedimiento sustitutivo desactualizador. Indica distanciamiento estratégico para suavizar el acto amenazador del locutor.

<p><u>me di</u> <u>cuenta</u> <u>que sin</u> <u>ti no</u> <u>valgo</u> <u>nada</u></p>	<p>/me díkuentaké sin ti no balgo nada ↓ / [me 'ði'kwenɔtake sinɔ 'ti 'no 'βalɔɔo'na:ðɔa: ↓]</p>	<p>“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento. “Ti” (deixis personal. Señala al interlocutor) “Me di cuenta que (sin ti no valgo nada)” (Deixis temporal). Mundo narrado. Proporciona pistas sobre la actitud del Yo enunciador al advertir el cambio en su relación con el Tú enunciador.</p>		<p>“Sin ti no valgo nada” (Tematización). Señala la focalización informativa en “Sin ti”, ubicándola delante del sintagma nominal y verbal.</p>
<p>¡Dime! <u>Si</u> <u>consegu</u> <u>istes un</u> <u>confiden</u> <u>te</u></p>	<p>/díme si konseguístes un konfidénte ↓ / [ˈdime si konse'ɔɔistesun'koŋ fiðɔe :nɔte ↓] Paragoge en: /konseguístes/ en vez de /konseguíste/</p>	<p>“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala un interlocutor, otra persona del discurso; otro participante en el evento o la situación comunicativa. “[¡Dime!] Si conseguistes un confidente” (Deixis temporal). Modalidad verbal condicional. Indica interrogación del Yo enunciador al</p>		<p>¡Dime! (Forma verbal imperativa). Señala la relación de confianza y el trato informal entre los participantes del evento.</p>

			Tú enunciatario.		
	al que le cuentas lo que nunca me contaste (bis)	/al ke le kuéntas lo kenúnca me kontáste ↓ / [al ke le kw'enŋtasŋ lo ke 'nuŋnʔka me konŋ'ta:ste: ↓]	“Le” (deixis personal). Señala una tercera persona hipotética como posible participante en el evento. “Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento. “Nunca” (Deixis temporal). Marcador aspectual relacionado con el tiempo en que se expresa la enunciación.		
Coro 1	Vida, <u>sin ti mi vida se acaba</u>	/bida sin ti mi bida se akaba ↓ / [‘biðŋa sinŋ ti mi βŋiðŋa se akaβŋa ↓]	“Te” (deixis personal). Señala al interlocutor. “Mi” (deixis personal). Quien habla es el Yo. Señala personas del discurso, participantes en el evento.	“Vida” Sustantivo con connotación positiva (forma nominal de tratamiento o vocativo de noviazgo, dirigido por un hombre a una mujer) Vocativo cariñoso.	“Sin ti mi vida se acaba” (Tematización). Señala la focalización informativa en “Sin ti”, ubicándola delante del sintagma nominal y verbal.

				“Sin ti mi vida se acaba” (frase hecha). Proporcióna expresividad	
¡Oye! <u>Sin ti ya no valgo nada</u>	/oye sin ti ya no balgo nada ↓ / [o.je] sin ti ja no βalonaða ↓]	“Ti” (deixis personal. Señala al interlocutor) “Ya” (Deixis temporal). Mundo comentado. Indica la existencia de una fase previa contraria a la situación o el acontecimiento actual, que concluye allí.	“Sin ti ya no valgo nada” (frase hecha). Proporcióna expresividad.	“¡Oye!” (Forma verbal de apelación). Señala la relación de confianza y el trato informal entre los participantes del evento. “Sin ti ya no valgo nada” (Tematización). Señala la focalización informativa en “Sin ti” y “ya”, ubicándola delante del sintagma nominal y verbal para darle mayor énfasis en el Tú enunciator y en el tiempo concluido de la fase previa a la enunciación.	
¡Cuenta! <u>Si todavía me amas</u>	/kuénta si todabia me amas ↓ / [ˈkwen.ta si toðaˈβia: me amas ↓]	“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.		¡Cuenta! (Forma verbal apelativa). Señala la relación de confianza y el trato informal entre los	

			<p>“Todavía” (Deixis temporal). Mundo comentado. Indica la existencia de una fase previa a la enunciación (y situación actual) del Yo, quien busca confirmar su continuidad.</p> <p><i>“[...] si todavía me amas”</i> (Deixis temporal). Modalidad verbal condicional. Indica pregunta y duda del Yo enunciador.</p>		participantes del evento.
	<p>¡Dime! que sin ti no valgo nada</p>	<p>/díme ke sin tí no balgo nada ↓ / [ˈðime ke sin ˈti ˈno ˈβaɫo ˈnaða: ↓]</p>	<p>“Ti” (deixis personal). Señala al interlocutor.</p>	<p>“<i>Sin ti no valgo nada</i>”. (Frase hecha). Proporciona expresividad ad.</p>	<p>“¡Dime!” (Forma verbal de apelación). Señala la relación de confianza y el trato informal entre los participantes del evento. “¡Dime! que sin ti no valgo nada”.</p>
<p>ESTROF A 2</p>	<p>Miro todas las calles en silencio</p>	<p>/míro todas las kayes en silencio ↓ / [ˈmiro toðas ˈlas kaːjes en sile:nθjo ↓]</p>	<p>“Miro” (Deixis temporal). Mundo comentado. Proporciona información sobre la momento “trágico” que percibe el Yo enunciador.</p>		

<p><u>me doy cuenta</u> que mi vida es un tormento</p>	<p>/me doíkuénta que mi bída es un torménto ↓ / [me ðoi 'kwen'take mi 'βiða es un tome:n'to ↓]</p>	<p>“Me”, “Mi” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento. “Me <i>doy cuenta que (mi vida es un tormento)</i>” (Deixis temporal). Mundo comentado. Proporciona pistas sobre la actitud del Yo enunciator al advertir o percibir su situación actual.</p>		
<p><u>Ando vagando lejos</u> sin pensar</p>	<p>/ándo bagándoléjos sin pensar ↓ / ['a'n'do βa'ðan'do 'lexosim'pe:nsar ↓]</p>	<p>“Ando vagando” (Deixis temporal). Mundo comentado. Proporciona información sobre la condición extraviada en que se encuentra el Yo enunciator. “Lejos” (Deixis espacial). Señala la intensidad del extravío en que se encuentra el Yo enunciator.</p>		

<p><u>si mi alma puede descansar</u> en paz</p>	<p>/sí mi álmapuédedéskansar enpa: ↓ / [si mj'alma 'pweðe 'ðeskansarem'pa: ↓] Apocope en: /pa: ↓ / en vez de /paʰ/</p>	<p>“Mi” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento. “[...] <i>si mi alma puede descansar</i>” (Deixis temporal). Modalidad verbal condicional. Señala una situación hipotética. Indica pregunta y duda del Yo enunciador.</p>		<p>“(Si mi alma puede) <i>descansar en paz</i>”. (Deixis social simbólica). Polifonía. Cita directa referida al discurso religioso judeocristiano: “descansar en la paz del señor”; “Dale, señor el descanso eterno; descanse en paz”.</p>
<p><u>Busco en el diccionario de la vida</u></p>	<p>/búsko en el diksionário de la bída ↓ / [ˈbusko en elθ digθjoˈnaɲoðe la ˈβi:ða ↓]</p>	<p>“<i>Busco</i>” (Deixis temporal). Mundo comentado. Proporciona pistas sobre la actitud de indagación del Yo enunciador.</p>	<p>“<i>Busco en el diccionario de la vida</i>” (Frase hecha). Cumple función metafórica. Proporciona expresividad y dramatismo del Yo enunciador.</p>	
<p><u>no encuentro nada</u> que pueda sanar mi herida</p>	<p>/no enkuéntronádakepuedákal már mi erída ↓ / [no enˈkwenθtro ˈnaðakepweˈðasaˈnamj eˈni:ða: ↓]</p>	<p>“Mi” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento. “No encuentro nada que</p>		

			<i>pueda sanar mi herida</i> " (Deixis temporal). Mundo comentado. Proporciona pistas de la desesperanza y negación que siente el Yo enunciador.		
Coro 1 (Reiteración)	Vida, <u>sin ti mi vida se acaba</u>	/bida sin ti mi bida se akaba ↓ / [ˈbið̩a sin̩ ti mi β̩ið̩a se akaβ̩a ↓]	“Te” (deixis personal). Señala al interlocutor. “Mi” (deixis personal). Quien habla es el Yo. Señala personas del discurso, participantes en el evento.	“Vida” Sustantivo con connotación positiva (forma nominal de tratamiento o vocativo de noviazgo, dirigido por un hombre a una mujer) Vocativo cariñoso. “Sin ti mi vida se acaba” (frase hecha). Proporciona expresividad	“ <i>Sin ti mi vida se acaba</i> ” (Tematización). Señala la focalización informativa en “Sin ti”, ubicándola delante del sintagma nominal y verbal.
	¡Oye! <u>Sin ti ya no valgo nada</u>	/oye sin ti ya no balgo nada ↓ / [o.je sin̩ ti ja no β̩al̩̩onað̩a ↓]	“Ti” (deixis personal). Señala al interlocutor) “Ya” (Deixis temporal). Mundo comentado. Indica la existencia de	“ <i>Sin ti ya no valgo nada</i> ” (frase hecha). Proporciona expresividad.	“¡Oye!” (forma verbal de apelación) “ <i>Sin ti ya no valgo nada</i> ” (Tematización). Señala la focalización informativa

			una fase previa contraria a la situación o el acontecimiento actual, que concluye allí		en “Sin ti” y “ya”, ubicándola delante del sintagma nominal y verbal para darle mayor énfasis en el Tú enunciador y en el tiempo concluido de la fase previa a la enunciación.
	<p>¡Cuenta ! Si todavía me amas</p>	<p>/kuénta si todabia me amas ↓ / [ˈkwen̩ta si toð̩aˈβ̩ia: me amas ↓]</p>	<p>“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.</p> <p>“Todavía” (Deixis temporal). Mundo comentado. Indica la existencia de una fase previa a la enunciación (y situación actual) del Yo, quien busca confirmar su continuidad.</p> <p>“[...] si todavía me amas” (Deixis temporal). Modalidad verbal condicional. Indica pregunta y duda del Yo enunciador.</p>		<p>¡Cuenta! (Forma verbal apelativa). Señala la relación de confianza y el trato informal entre los participantes del evento.</p>

	<p>¡Dime! que <u>sin</u> <u>ti no</u> <u>valgo</u> <u>nada</u></p>	<p>/díme ke sin tí no balgo nada ↓ / [ˈðime ke sin ˈti ˈno ˈβaɫa no ˈnaðna: ↓]</p>	<p>“Ti” (deixis personal). Señala al interlocutor.</p>	<p>“Sin ti no valgo nada”. (Frase hecha). Proporcióna expresividad.</p>	<p>“¡Dime!” (Forma verbal de apelación). Señala la relación de confianza y el trato informal entre los participantes del evento.</p>
<p>Comentario 2 (Reiteración) Comentario 3</p>	<p>(<u>Y es de todo corazón</u>) (¡Ay! voy a llorar)</p>	<p>/i es de todo korasón ↓ / [jes ˈðetoð ˈokoraθoN ↓] /aiboɪ a yorar/ [ˈaɪ βoɪaɔˈrar]</p>	<p>¡Ay! (Modalidad exclamativa). Cumple una función expresiva.</p>	<p>“Y es de todo corazón” (Frase hecha). Proporcióna expresividad del enunciador. Indica su actitud emotiva frente a todo lo expresado previamente, conectado por la conjunción “Y”, que dirige a un interlocutor indefinido.</p> <p>“¡Ay! Voy a llorar” (Frase hecha). Proporcióna expresividad del Yo enunciador.</p>	<p>“[...] De todo corazón” (Deixis social simbólica). Expresa socioculturalmente la “sinceridad”, “Honestidad”, “Franqueza”, con la habla el Yo enunciador.</p>
<p>Comentario 1</p>	<p>(Dice así)</p>	<p>/díse así: /</p>	<p>“Dice así [...]” (Deixis</p>		

(Reiteración)		[ˈdiθeasi:]	temporal). Mundo comentado. Indica el acto de preparación que el Yo enunciador sugiere a un interlocutor indefinido.		
Estribillo (Espeluche)	Me dejaste sin saber	/me dejáste sin sabér ↓ / [me ðeˈxaste sin saˈβer ↓]	“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento. “Me <i>dejaste</i> (sin saber)” (Deixis temporal). Mundo narrado. Indica acción retrospectiva de la realidad en la que se encuentra el Yo enunciador.		
	que tengo un buen corazón	/ketengó un buen korasón ↓ / [ketenˈgoumbwenˈkoraˈθon ↓]		“(que) <i>tengo un buen corazón</i> ” (Frase hecha). Proporcióna expresividad	“[...] (que) <i>tengo un buen corazón</i> ” (Deixis social simbólica). Expresa socioculturalmente lo “bondadoso”, “buena persona”, “buen hombre” que es el Yo enunciador.
	soy de mala en el amor	/soi de mála en el amór ↓ /		“ Soy de mala ” (Frase hecha). Proporcióna	

		[soi□ ð□e mala en el amor ↓]		expresivid ad.	
lo hiciste por interés	/lo isisté por interés / [lo iθis'teporin̄te'res]	"lo hiciste (por interés)" (Deixis temporal) Mundo narrado. Indica la acción retrospectiva de la realidad en la que se encuentra el Yo enunciador.			
te he buscad o en todas partes	/te e buskádo en tódaspártes / [te βus'kaðo en̄ 'toðas 'partes]	"Te" (deixis personal. Señala al interlocutor) " (te) he buscado [...]" (Deixis temporal). Mundo comentado. Proporciona pistas sobre la actitud de indagación del Yo enunciador hacia el Tú enunciario y la acción retrospectiva que se conecta con el presente de la enunciación. " <u>[...] en todas partes</u> " (Deixis espacial). Indica las diversas locaciones por las que el Yo enunciador viene buscando al Tú enunciario.			

<p>pero yo no te encontré</p>	<p>/pero io no te encontré ↓ / [perojo 'no ten'kon'tre ↓]</p>	<p>“Yo” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento. “Te” (deixis personal. Señala al interlocutor) “[...] (Yo) no te encontré” (Deixis temporal. Mundo narrado. Proporciona pistas sobre el final de la acción de indagación o búsqueda del Yo enunciador hacia el Yo enunciativo.</p>		
<p>pero si te vuelvo a ver</p>	<p>/pero si te buélbo a ber ↓ / [pero si te'βowelβo a βer ↓]</p>	<p>“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor) “[pero] Si te vuelvo a ver” (Deixis temporal). Modalidad verbal condicional. Indica la probabilidad de (re)acción negativa del Yo enunciador hacia el enunciatario.</p>		<p>“[...] (pero) si te vuelvo a ver” (Deixis social). Expresa amenaza del Yo enunciador hacia el enunciatario.</p>
<p>¡Trépatе, trépatе, trépatе! (bis)</p>	<p>/trépatе trépatetrépatе ↓ / [trépatе trépatе trépatе ↓]</p>	<p>“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)</p>	<p>“¡Trépatе, trépatе, trépatе!” (Frase hecha). Proporciona</p>	

				expresividad.	
y aunque me duela el alma	/i aunke me duéla el álma ↓ / [jauŋnʻke me ðwe:la el a:lma ↓]	“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.			
voy a olvidarte	/boi a olbidarte / [boj a olβjʻðarte]	“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)			
y aunque me duela un poco	/i auké me duéla un poko ↓ / [jauŋnʻke me ðwe:laumpo:ko ↓]	“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.			
voy a cambiarte	/boi a kambjárte / [boj a kambjarte]	“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)			
y aunque me duela mucho, mucho	/i aunke me duela mucho, mucho / [jaunʻke me ðwe:lamu:ʃomu:ʃo]	“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.			
¡Ay, ya, ya aaayy!	/aiiaiaaaaii ↓ / [aiŋ jajaaiŋi: ↓]	¡Ay! (Modalidad exclamativa). Cumple una función expresiva.			¡Ay, ya, ya aaayy! (Tematización). Señala intensidad y énfasis en los sentimientos y el sufrimiento del Yo enunciator.
¿Cómo, cómo, cómo, cómo?	/kómokómokómokómo ↓ / [ʻkomokomokomokomokomo ↓]				

	<p>y aunque me duela el alma</p>	<p>/i aunke me duéla el álma ↓ / [jauŋnʷke me ðwe:la el a:lma: ↓]</p>	<p>“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.</p>		
	<p>¡Trépatate, trépatate, trépatate!</p>	<p>/trépatate trépatetrépatate ↓ / [ˈtrepate ˈtrepate ˈtrepate ↓]</p>	<p>“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)</p>		
<p>Estribillo (Espelugue) Reiteración</p>	<p>Me dejaste sin saber</p>	<p>/me dejáste sin sabér ↓ / [me ðeˈxaste sin saˈβer ↓]</p>	<p>“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.</p> <p>“Me <i>dejaste</i> (sin saber)” (Deixis temporal). Mundo narrado. Indica acción retrospectiva de la realidad en la que se encuentra el Yo enunciador.</p>		
	<p>que tengo un buen corazón</p>	<p>/ketengó un buen korazón ↓ / [ketenˤgoumbwenˤkoraˈθon ↓]</p>		<p>“(que) <i>tengo un buen corazón</i>” (Frase hecha). Proporción expresiva</p>	<p>“[...] (que) <i>tengo un buen corazón</i>” (Deixis social simbólica). Expresa socioculturalmente lo “bondadoso”, “buena persona”, “buen hombre” que es el Yo enunciador.</p>

<p>soy de mala en el amor</p>	<p>/soi de mála en el amór ↓ / [soi ðe mala en el amor ↓]</p>		<p>“Soy de mala” (Fraser hecha). Proporciona expresividad.</p>	
<p>lo hiciste por interés</p>	<p>/lo isisté por interés / [lo iθis'teporinte'res]</p>	<p>“<i>lo hiciste</i> (por interés)” (Deixis temporal) Mundo narrado. Indica la acción retrospectiva de la realidad en la que se encuentra el Yo enunciator.</p>		
<p>te he buscado en todas partes</p>	<p>/te e buskádo en tódaspártes / [te βus'kaðo en 'toðas 'partes]</p>	<p>“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor) “(te) he buscado [...]” (Deixis temporal). Mundo comentado. Proporciona pistas sobre la actitud de indagación del Yo enunciator hacia el Tú enunciatario y la acción retrospectiva que se conecta con el presente de la enunciación. “[...] en todas partes” (Deixis espacial). Indica las diversas locaciones por las que el Yo enunciator viene</p>		

			buscando al Tú enunciatario.		
pero yo no te encontré	/pero io no te encontré ↓ / [perojo 'no ten'kon'tre ↓]		“Yo” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento. “Te” (deixis personal. Señala al interlocutor) “[...] (Yo) no te encontré” (Deixis temporal. Mundo narrado. Proporciona pistas sobre el final de la acción de indagación o búsqueda del Yo enunciadador hacia el Tú enunciatario.		
pero si te vuelvo a ver	/pero si te buélbo a ber ↓ / [pero si te'βwɛlβo a βer ↓]		“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor. “[pero] Si te vuelvo a ver” (Deixis temporal). Modalidad verbal condicional. Indica la probabilidad de (re)acción negativa del Yo enunciadador hacia el enunciatario.		“(pero) si te vuelvo a ver” (Deixis social). Expresa amenaza del Yo enunciadador hacia el enunciatario.
¡Trépaté, trépaté, trépaté! (bis)	/trépaté trépatétrépaté ↓ /		“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)		

		[ˈtrepate ˈtrepate ˈtrepate ↓]			
¿Cómo, cómo, cómo, cómo?		/kómokómokómokómo ↓ / [ˈkomokomokomokomoko mo ↓]			
y aunque me duela el alma		/i aunke me duéla el álma ↓ / [jauŋnʷke me ðwe:la el a:lma ↓]	“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.		
voy a olvidarte		/boi a olbidarte / [boj a olβjʷarte]	“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)		
y aunque me duela un poco		/i auké me duéla un poko ↓ / [jauŋnʷke me ðwe:laumpo:ko ↓]	“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.		
voy a cambiar te		/boi a kambiárte / [boj a kambjarte]	“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)		
y aunque me duela mucho, mucho		/i aunke me duela mucho, mucho / [jaunʷke me ðwe:lamu:tʃomu:tʃo]	“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.		
¡Ay, ya, yay, ya, ya yayy!		/aiiaiaiaiaiaii ↓ / [aiŋ ja jai jajajaiŋi: ↓]	¡Ay! (Modalidad exclamativa). Cumple una función expresiva.		¡Ay, ya, ya aaayy! (Tematización). Señala intensidad y énfasis en los sentimientos y el sufrimiento del Yo enunciador.

<p>soy de mala en el amor</p>	<p>/soi de mála en el amór ↓ / [soi ðe mala en el amor ↓]</p>		<p>“Soy de mala” (Frase hecha). Proporciona expresividad.</p>	
<p>lo hiciste por interés</p>	<p>/lo isisté por interé / [lo iθis'teporiŋte're]</p>	<p>“<i>lo hiciste</i> (por interés)” (Deixis temporal) Mundo narrado. Indica la acción retrospectiva de la realidad en la que se encuentra el Yo enunciator.</p>		
<p>te he buscado en todas partes</p>	<p>/te e buskádo en tódaspártes / [te βus'kaðo eŋ 'toðas 'partes]</p>	<p>“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor) “(te) he buscado [...]” (Deixis temporal). Mundo comentado. Proporciona pistas sobre la actitud de indagación del Yo enunciator hacia el Tú enunciatario y la acción retrospectiva que se conecta con el presente de la enunciación. “[...] en todas partes” (Deixis espacial). Indica las diversas locaciones por las que el Yo enunciator viene</p>		

			buscando al Tú enunciatario.		
pero yo no te encontré	/pero io no te encontré ↓ / [perojo 'no ten'kon'tre ↓]		“Yo” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento. “Te” (deixis personal. Señala al interlocutor) “[...] (Yo) no te encontré” (Deixis temporal. Mundo narrado. Proporciona pistas sobre el final de la acción de indagación o búsqueda del Yo enunciadador hacia el enunciatario.		
pero si te vuelvo a ver	/pero si te buélbo a ber ↓ / [pero si te'βowelβo a βer ↓]		“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor) “[pero] Si te vuelvo a ver” (Deixis temporal). Modalidad verbal condicional. Indica la probabilidad de (re)acción negativa del Yo enunciadador hacia el enunciatario.		“[...] (pero) si te vuelvo a ver” (Deixis social). Expresa amenaza del Yo enunciadador hacia el enunciatario.
¡Trépaté, trépaté, trépaté! (bis)	/trépaté trépatétrépaté ↓ /		“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)		

		[ˈtrepate ˈtrepate ˈtrepate ↓]			
y aunque me duela el alma	/i aunke me duéla el álma ↓ / [jauŋnˈke me ðwe:la el a:lma ↓]		“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.		
voy a olvidarte	/boi a olbidarte / [boj a olβiˈðarte]		“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)		
y aunque me duela un poco	/i auké me duéla un poko ↓ / [jauŋnˈke me ðwe:laumpo:ko ↓]		“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.		
voy a olvidarte	/boi a olbidarte / [boj a olβiˈðarte]		“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)		
y aunque me duela mucho	/i aunke me duela mucho / [jaunˈke me ðwe:lamu:ʃo]		“Me” (deixis personal. Quien habla es el YO) Señala personas del discurso, participantes en el evento.		
¡Trépatate, trépatate, trépatate! (bis)	/trépatate trépatetrépatate ↓ / [ˈtrepate ˈtrepate ˈtrepate ↓]		“Te” (deixis personal. Señala al interlocutor)		