UNIVERSIDAD DE LEÓN
Programa de Doctorado en
Integración y Desarrollo Económico y Territorial

**La canción de autor como instrumento
comunicacional en un contexto
educativo intercultural
y multilingüe**

Tesis doctoral de
Ángel Carrión Tavárez

Dirigida por
Dra. María Dolores Alonso-Cortés Fradejas
Dr. Jesús Arzamendi Sáez de Ibarra

A mis padres Emma Tavárez Hernández y Ángel Carrión Villarini,
y a la memoria de mi abuelo José Luis Carrión Dávila.

Agradecimientos

La culminación de una tesis doctoral depende, en gran medida, del aliento, la colaboración y la dirección de personas sin las cuales el trabajo hubiera sido más arduo y el resultado final, incierto. Quiero, pues, testimoniar mi gratitud a quienes han sido instrumentales en la realización exitosa de este proyecto:

A la Dra. María Dolores Alonso-Cortés Fradejas por su dedicación en la laboriosa tarea de leer y analizar mi tesis, y por sus inestimables y detalladas sugerencias para la revisión y reestructuración del documento;

Al Dr. Jesús Arzamendi Sáez de Ibarra por su ánimo y orientación para llevar a buen término el proceso del Diploma de Estudios Avanzados y por su valiosa ayuda en el diseño del Proyecto de Tesis Doctoral;

A Yolanda Díaz por su entusiasmo en relación con el tema de mi estudio, su gentileza de siempre para conmigo y su estimación a las obras que conforman el corpus textual de este trabajo;

A Jorge Medina por su fervor a la canción de autor, su dedicación a difundirla en Puerto Rico y sus valiosas aportaciones a mi investigación;

A Fran Ferrer y Edgardo Pratts por su disposición a compartir sus experiencias y su contribución a la fundamentación teórica del estudio;

A mis alumnos de la Universidad de Puerto Rico por su colaboración con mi trabajo y por haberme enseñado tanto; y

A la Lcda. Leslie Yvette Flores, por su apoyo en la etapa crucial del proceso, por su ayuda siempre que la necesité, por sus oportunas y provechosas observaciones y por la inspiración para terminar la tesis con ímpetu.

*One unmistakeable universal is that people sing.
There is no human culture in which people do not sing...
a culture's song is a powerful symbol of cultural identity
and an avenue of cultural communication.*
W. Jay Dowling y Dane L. Harwood (1986)

*I'm a great believer that any tool that enhances communication
has profound effects in terms of how people can learn
from each other, and how they can achieve
the kind of freedoms that they're interested in.*
William H. Gates (2007)

*The essence of intercultural education is the acquisition of empathy
—the ability to see the world as others see it, and to allow for the possibility
that others may see something we have failed to see, or may see it more
accurately. (...) It is possible—not very probable, but possible—
that people can find in themselves, through intercultural education,
the ways and means of living together in peace.*
J. William Fulbright (1989)

TABLA DE CONTENIDO

Índice de Tablas

Índice de Ilustraciones

Índice de Gráficos

Índice de Figuras

INTRODUCCIÓN	15
Motivación	16
Justificación del tema	20
Estructura de la tesis.....	22
ESTADO DE LA CUESTIÓN	25
Capítulo 1. Fundamentos teóricos y didácticos	26
1.1. El movimiento de la nueva canción.....	31
1.2. Las denominaciones <i>canción de autor</i> y <i>cantautor</i>	38
1.3. La canción de autor puertorriqueña.....	47
1.4. La comunicación, el aprendizaje y la canción de autor	58
1.5. Las canciones y las capacidades cognitivas	68

1.6. Las canciones y la adquisición de una segunda lengua.....	77
1.7. El crecimiento poblacional de los hispanos en Estados Unidos	87
1.8. Los mitos cívicos de la identidad cultural estadounidense	95
1.8.1. El liberalismo	97
1.8.2. El republicanismo cívico	99
1.8.3. El etnoculturalismo.....	102
1.8.4. El incorporacionismo.....	104
Capítulo 2. Objetivos.....	108
MÉTODO	111
Capítulo 3. Perspectiva y diseño de la investigación.....	112
3.1. Marco conceptual y proceso organizativo.....	113
3.2. Sujetos de estudio.....	122
3.3. Selección y traducción de las canciones	131
3.4. Elaboración del cancionero	141
3.5. Instrumentación de las entrevistas.....	143
3.6. Instrumentación de los grupos focales	148
3.7. Instrumentación del foro de discusión virtual	155
3.8. Tipo y estrategia de análisis de los datos.....	160

RESULTADOS	174
Capítulo 4. Análisis traductológico y corpus textual.....	175
4.1. El cancionero	183
4.1.1. “Historias incompletas”	183
4.1.2. “Entre la espada y la pared”	185
4.1.3. “A calzón quitado”	186
4.1.4. “Entre tú y yo”	188
4.1.5. “Amigos”	189
4.1.6. “Crónicas de pasados en curso”	192
4.1.7. “Simiente”	194
4.1.8. “Pequeño gran amor”	195
4.1.9. “En plan de abordaje”	197
4.1.10. “De ganar o perder”	200
4.1.11. “Las muchachas de mi barrio”	202
4.1.12. “En cautiverio”	205
4.1.13. “Santurce”	207
4.1.14. “Hay hombres como perros”	210
4.1.15. “A sol y sereno”	212

4.1.16. “Versos que no tengo que volver a leer”	214
4.1.17. “Hoy he visto desde arriba”	215
4.1.18. “Breve estudio para autorretrato”	216
4.1.19. “Viento de cangrejos”	219
4.1.20. “Para qué sirve”	220
Capítulo 5. Análisis lingüístico.....	223
5.1. La búsqueda del ser en las canciones.....	224
5.2. El encuentro con el mundo y lo humano	230
5.3. La emergencia de la canción testimonial	238
Capítulo 6. La identidad cultural de los participantes.....	252
Capítulo 7. Propuesta didáctica	265
7.1. Aplicaciones didácticas de las canciones.....	266
7.1.1. Comprensión auditiva.....	268
7.1.2. Comprensión lectora	271
7.1.3. Vocabulario.....	273
7.1.4. Pronunciación.....	275
7.1.5. Composición y rima.....	277
7.1.6. Composición y sintaxis.....	279

7.1.7. Transmisión cultural	281
7.1.8. Expresión escrita y oral	283
7.2. Usos comunicativos de las canciones	285
7.3. Evidencias de provecho motivacional, intercultural y académico.....	294
CONCLUSIONES	315
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	324
ANEJOS	390
Anejo 1. Canciones traducidas al francés.....	391
Anejo 2. Guía para la discusión de los grupos focales	396
Anejo 3. Datos resultantes del análisis de los grupos focales	400
Anejo 4. Comentarios escogidos de los participantes y el moderador sobre la cultura	416
Anejo 5. Comentarios escogidos de los estudiantes sobre las canciones.....	431
Anejo 6. Índice de canciones	466

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Inscripciones universitarias de los hispanos en Estados Unidos, por edad, nivel, tipo de institución, sexo y asistencia, de octubre de 1970 a octubre de 2010	94
Tabla 3.1. Código numérico para determinar el nivel de importancia	172
Tabla 3.2. Tabla modelo para la anotación de los resultados	172
Tabla 6.1. Características de la identidad estadounidense	252
Tabla 6.2. Culturas de las cuales los participantes dijeron ser parte	253
Tabla 6.3. Medios de aprendizaje cultural.....	255
Tabla 6.4. Experiencias y factores que definen la identidad cultural	256
Tabla 6.5. Cosas con las que los estudiantes asocian la cultura.....	262
Tabla 7.1. Canciones más analizadas por los estudiantes	288
Tabla 7.2. Preferencia entre escuchar y leer las canciones.....	291
Tabla 7.3. Idioma en que leyeron los textos de las canciones	292
Tabla 7.4. Opinión de los estudiantes sobre si las canciones les aportaron algún beneficio	294
Tabla 7.5. Beneficios que aportaron las canciones a los estudiantes	295
Tabla 7.6. Calificaciones de los estudiantes en el curso.....	308

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 3.1. Cartel del ciclo de cine.....	129
Ilustración 3.2. Página de inicio del foro de discusión virtual.....	157
Ilustración 3.3. Página de inicio del foro en un teléfono inteligente.....	158
Ilustración 7.1. Cartel de la demostración	300

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1. ¿Cree usted que dos culturas pueden coexistir sin que una cambie a la otra?	259
Gráfico 6.2. ¿Cambiaría su cultura por otra?.....	261
Gráfico 7.1. Número de canciones comentadas motu proprio por los estudiantes	286

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 7.1. Ejercicio de comprensión auditiva	270
Figura 7.2. Ejercicio de comprensión lectora.....	272
Figura 7.3. Ejercicio de vocabulario.....	274

Figura 7.4. Ejercicio de pronunciación	276
Figura 7.5. Ejercicio de composición y rima	278
Figura 7.6. Ejercicio de composición y sintaxis.....	280
Figura 7.7. Ejercicio de transmisión cultural.....	282
Figura 7.8. Ejercicio de expresión escrita y oral	284
Figura 7.9. Ejercicio de motivación.....	297
Figura 7.10. Ejercicio de francés.....	303

INTRODUCCIÓN

Introducción

Esta tesis aspira a hacer una aportación al conocimiento sobre la canción de autor puertorriqueña y la forma en que un cancionero de este género podría resultar eficaz, como instrumento para la comunicación entre un grupo de estudiantes y entre éstos y su profesor, así como para la contextualización del conocimiento, en un ambiente educativo intercultural y multilingüe. El proyecto incluye una selección de canciones de autor y una discusión académica en torno a los problemas de traducirlas del español al inglés, a los fines del trabajo; los fundamentos y valores de las obras; y sus posibilidades como instrumento comunicacional. Esto último se basó en las experiencias de estudiantes de ascendencia hispana de Estados Unidos de Norteamérica, invitados a realizar sus estudios superiores en la Universidad de Puerto Rico, a través del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos. El trabajo está basado en una visión de la educación como un proceso de exposición a un sinnúmero de oportunidades de aprendizaje.

Motivación

En 2005 coproduje un recital del cantautor puertorriqueño de padre estadounidense Roy Brown. Del evento celebrado el 4 y 5 de noviembre de

2005 en la Sala Raúl Juliá del Museo de Arte de Puerto Rico se editó el disco sonoro *Roy Brown 1970 el concierto* (Brown, 2007)¹. La noche de la presentación del álbum en una librería de San Juan, un grupo de amigos fuimos a cenar con el cantautor para celebrar la salida del disco. En medio de la cena surgió el tema de mi trabajo como profesor universitario y Brown (comunicación personal, 2007) comentó: “a mí me hubiera gustado hacer eso”. Se refería a combinar la actividad musical con la académica, pues, como él, yo también era un cantautor y me había dedicado a la canción por varios años.

Como cantautor profesional yo tenía cuatro discos publicados que habían sido difundidos y reseñados internacionalmente, e incluso se encontraban en las salas de música de un sinnúmero de instituciones, entre ellas la Biblioteca Nacional de España. Cuando inicié mi quehacer como profesor universitario, sin embargo, dejé mi bagaje artístico fuera de mi currículo y mis actividades pedagógicas; ni siquiera hice mención de ello entre mis colegas, pues pensaba que aquellas experiencias eran ajenas al mundo académico y podían desmerecer mi trabajo docente.

El comentario de Brown me hizo reflexionar sobre la compatibilidad de ambos mundos y la posibilidad de combinarlos. La música y muchos de los temas principales de las canciones de autor son disciplinas y áreas de estudio

¹ El formato de citación de esta tesis doctoral sigue la normativa ISO 690 (2010). Conforme a ésta, las referencias parentéticas que no contienen un número de página corresponden a obras completas o ideas desarrolladas por la fuente, cuando no se resumen, parafrasean o citan directamente de una página del trabajo incluido en las “Referencias Bibliográficas”.

académicas. Asimismo muchas universidades celebran y distinguen el trabajo creativo en la plástica y la literatura con nombramientos como Artista Residente y Escritor Residente. ¿Para que esto ocurra en la música con un cantautor como él, será preciso dignificar la canción de autor y elevarla a categoría académica? ¿Bastará con validar el trabajo del cantautor y las posibilidades de su obra en un contexto educativo?

Durante mi licenciatura y maestría estudié varios asuntos en torno a la música popular y estas inquietudes y preguntas me impulsaron a iniciar nuevos ángulos de investigación en mi proyecto doctoral; estos ángulos se relacionan con mi quehacer como cantautor y mis experiencias como profesor universitario en un contexto educativo intercultural² y multilingüe. Ambas actividades aportaron conocimientos y perspectivas de gran utilidad al desarrollo del trabajo, por tratarse de artes y facultades que he ejercido por más de 10 años.

Por otro lado, en la primera década del siglo XXI, se dieron discusiones sobre cómo la pedagogía y el currículo en la educación superior podrían ser transformados para acoplarse a una cultura digital. Basado en que las universidades fueron fundadas en una cultura impresa, parecía obvia la necesidad de reinventar el mundo académico, a partir de una metodología

² Éste es un concepto dinámico que se refiere a relaciones en evolución entre grupos culturales (Unesco, 2006, p. 17). Se ha definido como “la existencia y la interacción equitativa de culturas diversas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas mediante el diálogo y el respeto mutuo” (Unesco, 2005, p. 5).

híbrida que incluyera el arte, la música y los *medios nuevos*³. La premisa es simple: dado el rápido desarrollo tecnológico en los últimos años, las universidades deben responder con nuevas estrategias e incluso nuevas áreas de estudio pertinentes a los nuevos medios de comunicación o difusión. Ésta⁴ no es sólo una visión de oportunidades de ampliar los métodos y los ofrecimientos académicos; se trata de una filosofía que puede tener un impacto en la pedagogía, el discurso académico, las prácticas universitarias y las estructuras institucionales, en cualquier universidad.

Este trabajo giró también en torno a las ideas en que se fundamentan las iniciativas de poner a la Academia en consonancia con los medios nuevos; y sirvió para explorar las formas en que los medios digitales pueden fortalecer los fines críticos e intelectuales de la educación superior. En esa dirección, he querido compartir mis prácticas y experiencias con profesionales de la educación, que se vean en la necesidad de abordar la problemática del bilingüismo en su salón de clases; consecuentemente, la tesis es también un

³ Lev Manovich (2001) reserva el término *new media* para cuando “graphics, moving images, sounds, shapes, spaces, and text become computable, that is, simply sets of computer data. In short, media become new media” (p. 25). Lisa Gitelman y Geoffrey Pingree (2003, p. xii), por su parte, plantean que todos los medios fueron medios nuevos, lo que sugiere que el término está determinado históricamente. En el presente trabajo se utiliza el término *medios nuevos* para hablar de medios electrónicos y digitales.

⁴ La tesis doctoral está escrita, conforme a las normas de la *Ortografía de la lengua española* publicada por la Real Academia Española, en 2010, con algunas excepciones como el uso de la tilde diacrítica en los pronombres demostrativos y el adjetivo sólo, que no constituyen “propuestas normativas” sino “consejos”, según el académico Salvador Gutiérrez Ordóñez (2013).

esfuerzo por brindar a educadores información de herramientas y actividades que les puedan ayudar a comunicarse efectivamente con sus estudiantes, utilizando innovaciones instrumentales y tecnológicas⁵, con una actitud crítica y orientada hacia la reflexión sistemática sobre su propia práctica pedagógica.

Justificación del tema

La música es un engranaje que transmite potencia entre las diferentes partes de una sociedad (Tame, 1984; Hallam, 2010). Además, es un arte de expresión que estimula la percepción de las personas (Rivera Rodríguez, 2007, p. 45). Entre las diversas formas de expresión musical y poética, la canción de autor contemporánea se ha manifestado en ámbitos culturales, sociales y políticos por alrededor de 50 años. Muchas de las obras de este género han acompañado procesos importantes y han tenido resonancia universal.

No existe un texto documentado ni registros formales que recojan los orígenes y el desarrollo de la canción de autor en Puerto Rico; de hecho, se conoce poco de ella dada la escasez de literatura sobre su historia, la obra de quienes la han cultivado y su importancia. Aunque puede decirse que quienes

⁵ La obra de Marcel O’Gorman (2006) *E-crit digital media, critical theory, and the humanities* discute el tema de las nuevas tecnologías desde varias perspectivas.

trabajan este género en Puerto Rico han producido un cancionero voluminoso, su valor, su proyección y sus usos apenas han sido estudiados⁶.

Por otro lado, la investigación en el área de la comunicación educativa intercultural está en un nivel muy bajo en Puerto Rico, como en el resto de los países de América, en general, especialmente si se considera el carácter multicultural de muchas sociedades al presente y las necesidades generadas por esta diversidad (Álvarez Castillo y González González, 2008, pp. 263-264). Uno de los ámbitos de indagación que se ha desarrollado escasamente es el de los factores que influyen en la implantación de innovaciones instrumentales y tecnológicas, como el uso de canciones y medios virtuales (Jackson y Joyce, 2003, p. 6; Richard-Amato, 2003, p. 200), para la comunicación efectiva entre un grupo de estudiantes de diferentes culturas y con diversos niveles de competencias lingüísticas en un mismo idioma.

Hasta la fecha no se ha publicado nada sobre el tema y en la perspectiva de este proyecto, específicamente. Lo más cerca han sido dos disertaciones sobre la nueva canción puertorriqueña. La primera es un análisis crítico de la música de este movimiento en el contexto de las dinámicas culturales y políticas de Puerto Rico, como resultado de una

⁶ Uno de los pocos trabajos sobre la obra de un cantautor puertorriqueño es el análisis de los textos de 10 canciones de Antonio Cabán Vale “El Topo” realizado por Ramón Antonini (1986).

investigación de Aixa L. Rodríguez Rodríguez (1995). La segunda disertación, de José Julián Ramírez Ruiz (2007), gira en torno a la creación y el desarrollo del sello discográfico Disco Libre, especializado en nueva canción puertorriqueña.

Ambos trabajos se alejan de los temas de interés del presente proyecto; no obstante, aportaron acercamientos a conceptos útiles como punto de partida. Además, sirvieron para abordar asuntos pertinentes a otros saberes, en busca de áreas de encuentro interdisciplinarias y transdisciplinarias, que puedan aportar conocimiento a diversos campos académicos.

Estructura de la tesis

El contenido de la tesis está dividido en cinco partes y siete capítulos. En el Capítulo 1 se desvelan los fundamentos teóricos y didácticos de la investigación. Algunos elementos de este componente aparecen también en otros lugares de la tesis, en apoyo a los diversos temas tratados en los apartados correspondientes. El capítulo contiene información del origen y desarrollo de la canción de autor como género, práctica e instrumento comunicacional; así como el marco intercultural del estudio, que incluye una mirada a varios asuntos relacionados con el crecimiento poblacional de los

hispanos en Estados Unidos y a los mitos cívicos de la identidad cultural estadounidense.

El Capítulo 2 presenta el contexto académico, las preguntas de investigación, los objetivos y la hipótesis que sirvieron de guía para el curso y el desarrollo del trabajo. La perspectiva y el diseño de la investigación aparecen en el Capítulo 3. Éste abarca el marco conceptual y el proceso organizativo; el perfil de los sujetos de estudio; la selección y traducción de las canciones; la instrumentación de los medios de recolección de datos; y el modelo y la estrategia de análisis de la información que se utilizó.

Un desafío importante en el desarrollo del proyecto fue la traducción de las canciones del español al inglés. El Capítulo 4 discute el problema y la dificultad de traducir literariamente las experiencias culturales y el trasfondo de las canciones, en un intento por demostrar las limitaciones de presentar los textos en inglés, para uso de los estudiantes. Este capítulo incluye además el corpus textual de la tesis compuesto de una breve introducción y las canciones escogidas para todos los fines del estudio. Los comentarios pertinentes a las obras se incluyeron en forma de notas a pie de página, para preservar la estructura del cancionero.

El análisis lingüístico de las canciones figura en el Capítulo 5, a partir de una lectura de la obra como una búsqueda, cuya constancia radica en la polivalencia e integración a los tránsitos registrados en las canciones.

En este apartado se podrá apreciar cómo, al descifrar en el canto los materiales poéticos de la obra bajo examen, se revela a otro nivel una conciencia y problematización del ser humano (Boasso, 1993).

El Capítulo 6 recoge las opiniones, manifestaciones y reflexiones de un grupo de los estudiantes participantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos, de la Universidad de Puerto Rico, sobre su identidad cultural y las experiencias que la define.

Las aplicaciones didácticas, en el contexto del curso seleccionado, se concretan en el Capítulo 7. Aquí se revisan los usos comunicativos que los estudiantes hicieron de las canciones o a propósito de ellas y se hace una valoración de los resultados de las actividades, con atención al provecho o rendimiento intercultural y académico que ambas —las canciones y las actividades— les aportaron.

Finalmente están las Conclusiones y las Referencias Bibliográficas. La primera de éstas resume el esfuerzo realizado, por medio de una síntesis y recapitulación final de los objetivos de la tesis. Las Referencias Bibliográficas, por su parte, presentan una lista de todas las obras citadas, como fuentes de información del trabajo y para futuros proyectos de investigación.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 1. Fundamentos teóricos y didácticos

La *canção de autor* es una forma de expresión poética y musical cuyo origen puede ubicarse en Provenza, región histórica del sureste de Francia, entre los siglos XII y XIII. Allí descolló la poesía trovadoresca, nombre que proviene de *trovador* (inventor de versos) en la *langue d’Oc* (lengua de oc u occitano), como eran conocidos sus hacedores. De acuerdo a Carlos Zicanelli (2005), generalmente sus composiciones “estaban consagradas al amor idealizado, al deseo insatisfecho, a la tristeza amorosa y a la queja”⁷ (p. 9). Opuesta al occitano estaba la *langue d’Oil* (lengua de oíl) utilizada en el norte de Francia, “donde a la vez surgieron los “troveros” (en su mayoría nobles, especializados en cantares de gesta o en ficciones poéticas acerca del rey Arturo y Carlomagno)” (Zicanelli, 2005, p. 9).

La propagación del verso occitano propició gramáticas y diccionarios, para quienes cuya lengua materna no era ésa como los trovadores italianos y catalanes, temprano en el siglo XIII⁸. Además, aparecieron tratados sobre el arte de trovar como *Razos de trovar*, de Ramón Vidal de Besalú, hacia 1210, y *Regles de trovar*, de Jofre de Foixà, entre 1289 y 1291. La producción de este

⁷ Las citas literales cortas (de 40 palabras o menos) como ésta aparecerán entrecomilladas y dentro del párrafo. En las citas literales largas, el texto se transcribirá aparte, sangrado y sin entrecomillar.

⁸ Varios estudiosos del tema han discutido este asunto; para esta investigación fueron reveladores los trabajos de Elizabeth Aubrey (1989) y Simon Gaunt y Sarah Kay (1999).

tipo de obras aumentó con la academización de la lírica trovadoresca en el siglo XIV.

Los trovadores provenzales eran auténticos poetas, pero no se les denominó así por razones lingüísticas; eran además músicos formales y sus obras son evidencia de la disciplina y el rigor con que ejercían su oficio. Su actividad literaria fue llamada *trovar* “cuyo significado es paralelo al del latín *invenire*” (encontrar y crear literariamente), porque el nombre de poeta se reservaba a quienes componían en latín. El nombre de trovador “se extendió a las otras lenguas para designar a los autores de las poesías cultas en lengua vulgar: *trouvère* en francés, *trovator* en italiano, *trobador* en castellano (después escrito trovador)” (de Riquer, Comas y Molas, 1964, p. 23). El siguiente fragmento de la voluminosa obra *Història de la literatura catalana* abunda al respecto.

Los poetas que integran la lírica provenzal desde los siglos XII y XIII, entre los cuales se confunden los naturales del mediodía de las Galias con italianos y catalanes, recibieron el nombre de trovadores (...) El trovador no sólo redactaba el texto, o letra, de la poesía, también componía la música con la que aquélla tenía que cantarse. El trovador era, pues, músico y poeta a la vez; y los cancioneros medievales han conservado un buen número de notaciones musicales de poesías trovadorescas. Esta necesidad de componer musicalmente exigía al trovador una elevada formación y una especialización que, en principio, cerraba el paso a los meros diletantes. La rígida técnica poética tampoco permitía las improvisaciones. El trovador, desde el momento que tenía que aprender su oficio poético y vivía gracias él, era un profesional de la literatura. (de Riquer et. al., 1964, p. 23)

Las obras de los trovadores fueron denominadas canciones (*cansos*, en occitano)⁹. Al presente se conocen 2,542 canciones y 256 melodías o fragmentos de éstas, escritas y compuestas por entre 350 y 450 trovadores de trasfondos diversos¹⁰. Su preservación se debe a que fueron recopiladas en libros de canciones publicados para mecenas de la época. Estos cancioneros de los cuales se conservan 76 se dividían generalmente en tres apartados: vidas, razones y composiciones. El primero consistía de una biografía en prosa del trovador; el segundo, de los motivos por los que había escrito una u otra canción; y el último, de las obras con la melodía correspondiente¹¹.

Según Mari Cruz Torrecillas Márquez (2009), el primer libro de canciones con acompañamiento de laúd que se imprimió fue el del español Luis Milán publicado en 1536; luego aparecieron libros similares en Francia, Italia, Inglaterra y otros países. Para ella, una característica notable de los cancioneros “de este periodo es la poesía de primera calidad que contiene” (p. 3); tanto es así que “cualquier antología de poesía lírica del siglo XVI y comienzos del XVII está en su mayor parte compuesta por extractos tomados de estos libros” (p. 3). Como explica esta investigadora:

Nunca ha habido relación tan íntima en un nivel tan elevado como la que existió entre la poesía y la música vocal de los

⁹ El trabajo de F.M. Warren (1912) “The troubadour “canso” and latin lyric poetry” brinda vasta información de este tema.

¹⁰ El número de sus autores no es exacto, porque algunas obras se repiten en varios cancioneros y se atribuyen a diferentes trovadores.

¹¹ La información proviene de la página web especializada *Els Trobadors* (2004).

laudistas, puesto que los más grandes compositores del siglo XVII y de los siglos XVIII y XIX pusieron música generalmente a textos de inferior calidad, y los compositores menores lo hicieron con textos sin valor alguno. (Torrecillas Márquez, 2009, p. 3)

Los trovadores jugaron también un papel educativo importante; llevaron la literatura a las masas en las plazas de los pueblos y las historias pasaron de generación en generación, por medio de sus canciones. Éstos cantaban el contenido del mensaje para que no se olvidara y quienes lo escuchaban al poco rato comenzaban a cantar algunos versos y a veces añadían estrofas nuevas (Larrick, 1991, p. 3).

Octavio Aceves (1998) comenta la dimensión educativa de estas obras y su importancia, particularmente, en el contexto de “una sociedad eminentemente masculina, donde la mujer —salvo contadas excepciones en razón de su rango—” (pp. 43) estaba casi sojuzgada y sus derechos eran ignorados o menospreciados. Por un lado, los trovadores crearon una serie de canciones didácticas que se ocupaban de la educación social de la mujer (e.g. cómo debían vestir, la manera de recibir personas en su casa y la habilidad de cambiar de tema cuando la conversación desagradara a alguien, sin herir a quien tuviera la palabra). Además, se convirtieron “en propagandistas del papel civilizador de las damas” (p. 43) y no dejaron de inculcar a los hombres la deuda que tenían hacia el sexo femenino. “Es natural, por lo tanto, que haya sido en las cortes del mediodía de Francia donde la misión de la mujer

como educadora en el orden social alcanzara, por primera vez, toda su importancia...”¹² (p. 43).

Varios factores transformaron la tradición trovadoresca con el paso del tiempo; no obstante, el desarrollo de la canción continuó ininterrumpidamente¹³. Uno de esos factores fue el tránsito de la lírica cortesana de poesía cantada a poesía leída. Aceves (1998, p. 64) explica que, en Francia y España, el fenómeno de la diversificación de funciones entre los poetas y los músicos fue una separación inevitable, que condujo a la definición de dos profesiones diferentes:

Los primeros vivirán de su pluma, reivindicarán su condición de autor literario y no permitirán que nadie ponga música a su obra; los segundos, convertidos en auténticos especialistas, se organizarán en cofradías y adquirirán crecientes privilegios, pasando a ocupar un lugar destacado en la sociedad. (Aceves, 1998, p. 65)

Esta separación de literatura y música se revertirá en el siglo XX, durante el desarrollo del género, a partir del movimiento de la nueva canción.

¹² Laura Yanira Camacho Gaspar (2009) aborda este tema en su trabajo “La canción trovadoresca: una nueva imagen de la mujer medieval”.

¹³ Ese desarrollo se manifestó a través de expresiones como la romanza francesa, el aria operática italiana, la canción popular española y la canción napolitana. Helio Orovio (2004, pp. 42-43) afirma que en Cuba las canciones asumieron el sentimiento de independencia decimonónico y se volvieron desde obras de amor idílicas hasta símbolos de la identidad cubana, tales como una palmera, un sinsonte o una niña de Bayamo. Asimismo, manifestaban un fuerte carácter cubano en el acompañamiento de guitarras de los trovadores populares y la forma como el género expresaba los sentimientos y las aspiraciones del pueblo.

1.1. El movimiento de la nueva canción

Durante la década de 1950, con el crecimiento de las luchas de liberación, comenzaron a surgir tendencias musicales en torno a la canción (Olivera, 1992, p. 9). Algunas de las denominaciones que circularon en América y Europa fueron canción *barda*, *comprometida*, *contestataria*, *nueva*, *protesta* y *social*; sin embargo, fue en los años de 1960, que empezó a tomar forma un movimiento conocido generalmente como la *nueva canción*¹⁴. El malestar de las juventudes con los gobiernos y los sistemas políticos dominantes, en general, y acontecimientos como la revolución cultural china, en agosto de 1966, y el mayo francés, de 1968, fueron ambiente propicio para el surgimiento de esta forma de expresión estética y política.

La nueva canción no fue un movimiento homogéneo y una de sus características fue precisamente su pluralidad y diversidad. Fabiola Velasco (2007) sostiene que la nueva canción tuvo un carácter ideológico, en razón del cual la emergencia del movimiento “es indisociable del contexto histórico y político de los países” (p. 141). Ese contexto es fundamental para poder apreciar las particularidades y diferencias del movimiento, en los lugares de América y Europa en que se desarrolló.

¹⁴ El término canción nueva o nueva canción no surgió en este momento. María del Carmen Azaustre Serrano (1982) aporta una bibliografía de 1.466 obras impresas en Barcelona, en el siglo XIX, muchas de las cuales llevaban estas dos palabras como parte de su título.

En América, por ejemplo, la nueva canción tuvo un cariz continental al aparecer paralelamente en países como Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Cuba, Estados Unidos, México, Venezuela y Uruguay (Fairley, 1985, p. 308; González Rodríguez, 1986, p. 64), aunque en circunstancias y con características diferentes¹⁵. Para apreciar las particularidades del movimiento, en general, es preciso echar una mirada a sus cualidades en tres lugares con diferencias culturales, lingüísticas y políticas notables como Canadá, América Latina y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Como explican Roger Chamberland y André Gaulin (1994), en Quebec, Canadá, la nueva canción recibió el nombre de *chanson* (canción) y los poetas-compositores que la cultivaban fueron denominados *chansonniers* (cancioneros). A diferencia de los cantantes populares, los *chansonniers* no precisaban de artificios para cantar su poesía, se presentaban en solitario acompañados de guitarra. Éstos actuaban en lugares conocidos como *Les Boîtes à chansons* (Las cajas de canciones)¹⁶, que florecieron en las décadas de

¹⁵ La nueva canción en América ha sido tema de investigación y literatura académicas. Quienes deseen conocer más de ésta pueden consultar los trabajos de Osvaldo Rodríguez Musso (1984), Jan Fairley (1984 y 1985), Mary King (1987), Jane Tumas-Serna (1992), Rigo Vásquez (1992), Jeffrey F. Taffet (1997), Gloria Martín (1998), María Lourdes Cortés (2000), Antonio López Sánchez (2001), Patricia Vilches (2004), Fernando González Lucini (2007) y José Antequera (2008).

¹⁶ Pierre Beaulieu (1978) describe los *Boîtes à chansons* como lugares pequeños e íntimos, fuera de los circuitos habituales de entretenimiento, en donde la mayoría de los *chansonniers* comenzaron. De ordinario cabían en ellos de 50 a 100 sillas incómodamente y estaban decorados de manera informal. La audiencia estaba compuesta mayormente por estudiantes, y a pesar de lo poco acogedores que podían resultar generaban gran entusiasmo.

1960 y 1970. Sus temas principales eran el amor, la naturaleza, la sencillez y la voluntad de mejorar el mundo. Este tipo de canción desempeñó un papel en la toma de conciencia social y política durante la llamada *révolution tranquille* (revolución tranquila o silenciosa), un vigoroso movimiento de emancipación cultural y económica que condujo a la afirmación de la identidad nacional quebequense¹⁷ (Giroux, 1992, p. 155).

Los *chansonniers* se convirtieron en los portavoces de una generación de jóvenes ávida de comunidad y libertad. Para Claire Versailles (2012), el papel de la *chanson* fue fundamental para la evolución social y gradualmente asumió un significado colectivo: el de presentar el espíritu de su entorno nativo en la canción. Como comenta Emmanuelle Rimbot (2006), este proceso se puede contextualizar en la tradición trovadoresca y juglaresca¹⁸:

Como forma móvil, transmisble en forma oral y de fácil circulación, la canción popular cobra todo su significado dentro de sociabilidades específicas, en las que el cantor reanuda con tradiciones seculares y locales del trovador y del juglar, para oponer o compartir con el auditorio una visión personal del mundo y de su tiempo. (Rimbot, 2006, p. 27)

En América Latina la nueva canción recurrió al folclore musical en instrumentación y ritmos, pero asumió una postura modernizadora del

¹⁷ Pascal Normand (1981) y Jacques Aubé (1990) analizan el fenómeno de la nueva canción de Quebec como medio para la afirmación de la identidad colectiva de los quebequenses y embajadora de esta sociedad en su proceso de cambio.

¹⁸ Patricia Díaz-Inostroza (2000) abunda al respecto en su artículo “La poesía trovadoresca en la canción popular chilena”.

repertorio folclórico y destacó lo que éste había descartado: la realidad social del campesino y el trabajador. Sectores universitarios y obreros propiciaron allí la masificación de este canto a los problemas y las esperanzas comunes del pueblo (López Barrios, 1976, pp. 7-33).

Velasco (2007) afirma que la nueva canción latinoamericana fue el instrumento para difundir la ideología¹⁹ que conduciría a la formación del hombre nuevo y a la revolución socialista²⁰ que reivindicaría a las clases oprimidas²¹; por lo tanto, las composiciones de este género partieron allí de una doble referencia:

una propiamente latinoamericana, orientada a estimular el espíritu crítico y revolucionario de los pueblos, hermanados por una matriz sociohistórica común y por una lucha antiimperialista compartida contra Estados Unidos. La otra, se basó en las referencias nacionales y locales de carácter cultural, que matizan y particularizan la creación musical de acuerdo con las influencias regionales recibidas por los cantautores. (Velasco, 2007, pp. 140-141)

Como lo demuestra la Resolución Final del Encuentro de la Canción Protesta²², realizado en Varadero, Cuba, en 1967, quienes se suscribieron al

¹⁹ Para un análisis de las bases ideológicas, los principios y las propuestas de orden social de la nueva canción latinoamericana se recomienda el ensayo de Hirmarys Pérez Flores (2012).

²⁰ El artículo de Faviola Velasco (2007) repasa los procesos históricos clave para la comprensión del nacimiento de este movimiento en la región.

²¹ Eduardo Carrasco (1999) trata este tema en su artículo “Canción popular y política”.

²² Frank Ferrer (2012) define ésta, a grandes rasgos, como un tipo de canción que comunica un mensaje de crítica social o política y que denuncia la explotación y

movimiento, luego denominado *nueva trova* en Cuba, apoyaron abiertamente las posturas y los procesos políticos vinculados con las corrientes de izquierda del momento.

De hecho, el vocabulario utilizado para referirse a las realidades sociales y políticas del mundo estaba enmarcado en las categorías propias del materialismo histórico, y las luchas que se plantearon desde el punto de vista ideológico, apuntaban hacia la liberación de los pueblos a través de la revolución de corte socialista. (Osorio, 1969, p. 140)

Mientras esto ocurría en América Latina, en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas era *otro cantar*. La libertad de expresión en Rusia, como en varios países del bloque soviético, tropezaba con obstáculos condicionados por la dictadura social o la moral convencional imperante (Guarant-InfoCentre, 2004). Allí, el movimiento conocido mayormente como *canción barda*²³ nació como una alternativa libre a la música semioficial dominante durante la era soviética, originada por cantores solitarios y sutiles que se esforzaron por superar el orden opresivo del sistema político, a la creación²⁴. Una característica de la canción o poesía barda en sus inicios fue

opresión a las que los regímenes dictatoriales tienen sometidos a muchos pueblos, particularmente a los de las repúblicas latinoamericanas. Para una discusión sobre la canción protesta y la educación, se sugiere el trabajo de Ora Baumgarten (2004).

²³ Existe poca información y aún menos literatura académica sobre la canción barda. Además de las fuentes indicadas fueron revisados los trabajos de Gerald Stanton Smith (1984), Elizabeth Warner y Evgenii S. Kustovskii (1990), Vladimir Novikov (2002) y Gerald Abraham (2011).

²⁴ El tema de la canción de autor en la Unión Soviética se incluye para apreciar las particularidades del género, en un lugar con diferencias lingüísticas y políticas

la naturaleza no comercial del género; las canciones eran escritas para ser cantadas y no para ser vendidas. Musicalmente eran muy simples y las armonías tendían a repetirse de un cantor bardo a otro. Las obras hablaban, por lo general, de personas comunes en situaciones físicas y emocionales difíciles, y eran una manera de afirmar y compartir un estilo de vida basado en valores tales como la amistad, la confianza, la cooperación y el apoyo mutuo.

La canción barda se dividía en dos subgéneros principales: *canciones turísticas* y *canciones políticas*; las primeras eran cantos a la vida al aire libre²⁵ y las segundas iban desde canciones protesta hasta satíricas. Las autoridades toleraron por algún tiempo este género crítico del estilo de vida soviético, pero eventualmente persiguieron y forzaron a emigrar a algunos de sus exponentes (*The Best of Russian Life*, 2011), y entre 1980 y 1986 prohibieron la celebración del Festival Grushinsky²⁶ —el mayor evento de

notables respecto a Canadá y América Latina. Hablar aquí de la canción de autor en Canadá y la Unión Soviética responde también al hecho de que se conoce poco del surgimiento y desarrollo de ella en ambos lugares.

²⁵ Durante el período de desaceleración socioeconómica denominado estancamiento brezhneviano en la Unión Soviética (desde 1965 hasta 1985), las actividades al aire libre como el campamiento, el alpinismo, el barranquismo y el piragüismo se convirtieron en formas de escapismo para los jóvenes.

²⁶ El Festival Grushinsky era un evento masivo en donde prácticamente todos los interesados tenían la oportunidad de cantar sus composiciones; comenzó a celebrarse en 1968, con una asistencia de 600 personas, número que fue en aumento hasta alcanzar la cifra de 100,000 espectadores, en 1979. Su nombre hace honor a Valery Grushin, un joven poeta y cantor bardo amante de la naturaleza, que murió heroicamente durante una excursión salvando a personas desconocidas de un río tempestuoso helado.

canción barda en Rusia— bajo el pretexto de su influencia nociva en la mente de la generación que estaba creciendo.

La nueva canción se caracterizó por ser un género para escuchar y por hablar mayormente del *otro*²⁷. En ella, la palabra volvió a ocupar el lugar protagónico (Vitale, 2001, p. 152) y muchos de sus hacedores se alejaron de la banalidad y el facilismo en sus letras²⁸ (Mejía Godoy, 1983, p. 154). Para Juan Pablo González Rodríguez (1996) “esta seriedad fue producto del ambiente intelectual” (p. 32) que rodeó su desarrollo y respondió “a la gravedad de la denuncia, a la profundidad del mensaje, a la certeza del compromiso y a la solemnidad de la convocatoria...” (p. 32). Lo que sabemos con certeza es que la nueva canción tuvo una relación estrecha con el mundo académico, e incluso muchos de sus conciertos y recitales formales e informales se dieron en centros universitarios.

Las performances de Nueva Canción eran en muchos casos similares a las de la música docta: se usaban teatros universitarios, se interpretaban obras de largo aliento, se ofrecían programas impresos, la audiencia escuchaba pasivamente, y los músicos desempeñaban papeles fijos. (González Rodríguez, 1996, p. 32)

²⁷ Para un análisis de la identificación con el *otro* en la música de contenido social ver el trabajo de George Lewis (1991).

²⁸ Un buen ejemplo de esto es la canción *Debo partirme en dos* de Silvio Rodríguez (1969), en cuyos versos se distancia burlonamente de sus composiciones previas para asumir un compromiso en su obra: “Yo también canté en tonos menores. / Yo también padecí de esos dolores. / Yo también parecía cantar como un santo. / Yo también repetí en millones de cantos: / Te quiero, mi amor, / no me dejes solo. No puedo estar sin ti, / mira que yo lloro”.

Walescka Pino-Ojeda (2004, p. 292) comenta al respecto que en Chile el *canto nuevo* (como se le conoce al movimiento allí) fue cultivado por artistas de una clase media establecida, miembros de universidades y academias, y un colectivo joven comprometido firmemente con los movimientos políticos y sociales. Ese ambiente intelectual continuó acompañando al género en su desarrollo a finales del siglo XX y principios del XXI.

1.2. Las denominaciones *canción de autor* y *cantautor*

Al hablar de canción popular es necesario partir de al menos unas nociones, por no decir definiciones que suelen ser elusivas, o quizás de referencias que puedan servir de apoyo. Como quienes cultivan esta forma de arte interpretan las canciones que componen, el género es conocido comúnmente como *canción de autor*. Vladimir Novikov (2002) utiliza el término para referirse a la canción como poesía de resistencia que emergió en el *deshielo* soviético²⁹; éste fue el período entre 1954 y 1962, en el que aparecieron signos de distensión en la política soviética, que apuntaba hacia una liberación de la acción creadora.

²⁹ El término proviene de la novela *El deshielo* de Iliá Erenburg, publicada en 1954 (Romaguera i Ramió 1999, p. 82). La voz principal de este proceso, sin embargo, fue el poeta Andréi Voznesenski, cuya obra encarnó las esperanzas, los logros y las decepciones de los años posteriores a Joseph Stalin, en Rusia (Anderson, 2010, p. A23).

La chanson d'auteur s'est formé durant les années de "dégel", avant tout comme une alternative à la "chanson soviétique de masse", un genre de l'art totalitaire, créé par des compositeurs, des poètes et des chanteurs. (...) Les chanteurs non plus n'étaient pas libres de choisir leur répertoire. La chanson soviétique n'appartenait à personne en particulier, il s'agissait d'une chanson gouvernementale, que ce soit dans sa forme "socio-politique" ou "lyrico-scénique". (Novikov, 2002, pp. 166-167)

El nombre, sin embargo, comenzó a utilizarse más a partir de la década de 1980 y se ha extendido a varios idiomas; de ahí que se hable de *chanson d'auteur*, en francés; *author's song*, en inglés; *canzone d'autore*, en italiano; y *canção de autor*, en portugués.

Ana Gonçalves (2008) rechaza una concepción sólida, estática, homogénea e inequívoca de la canción de autor; no obstante, utiliza esta categoría musical para enmarcar a un conjunto de obras con características e intenciones semejantes, y probables raíces (más o menos evidentes) en el movimiento de renovación de la canción popular, que visualiza como una "corriente contra-hegemónica y alternativa al *mainstream* musical" (p. 3). Entre esas características e intenciones, puede incluirse que transitan de la conciencia ética a la estética y, por esta avenida, a la reivindicación del decir poético.

La canción de autor tuvo contacto con la canción protesta, pero, se diferencia de ella en el hecho de que se proyectó desde el principio en lo sociopolítico, con un sentido de reafirmación y no de ruptura (Casaus y

Nogueras, 2006, p. 9). Sus letras varían en estilo y temática; no obstante, usualmente representan una meditación sobre la cotidianidad y la experiencia. Con frecuencia, el repertorio de este género hace referencia al amor, la exclusión, la fraternidad, la injusticia, la marginalidad, la paz, la solidaridad y la violencia.

Esta forma de canción supone la interpretación unipersonal de las obras acompañadas mayormente con guitarra, lo que otorga a quien la cultiva un estatuto específico (Rimbot, 2006, p. 28); por esa vía, la canción de autor entronca con la literatura testimonial, en la medida en que ambas se fundamentan en un testigo que se mueve a contar algo, por la urgencia de una situación o el afán de desvelar el mundo que le rodea y que presumiblemente conoce.

Al hacer hincapié en el discurso oral popular, el testimonio describe su propia experiencia como representante de una memoria colectiva. Jean-François Chiantaretto (2002) plantea que el testimonio es un relato en primera persona acreditado por la palabra y la voz de quien está narrando; y que esta persona garantiza la existencia del acontecimiento referido, por virtud del acto mismo que la constituye como testigo. De esa forma, “la validez de los hechos resulta aseverada por el acto de testimoniar en sí y por el estatuto que dicho acto le confiere al testigo” (Rimbot, 2006, p. 28). Algo similar sucede con la canción de autor, cuando el cantor “toma la palabra

como testigo de su tiempo” (Rimbot, 2006, p. 28). Edgardo Pratts (2012) incluso califica como “coyuntural” a la canción de autor, dado que muchos de los textos son “letras de emergencia que tienen que ver con el momento determinado en que surgen una serie de sucesos”³⁰.

Para Gonçalves (2008, p. 3), el principal signo diacrítico de la canción de autor se encuentra en la legitimación y consagración del sujeto autoral y músico, en la medida en que combine valencias artísticas como: la autoría de las letras, la composición de las melodías, el arreglo de las piezas y la interpretación de las canciones. Ese sujeto autoral, músico e intérprete recibe el nombre de *cantautor*³¹.

Al cantautor se le ha llamado de diversas maneras en lengua española, por ejemplo: cantor, cantor popular, juglar, payador³², trovador,

³⁰ Para Pratts (2012) esto explica por qué un hecho inspirara tres canciones a tres cantautores puertorriqueños diferentes: “Antonia” de Cabán Vale (1975), “Antonia murió de un balazo” de Roy Brown (1978) y “Antonia Martínez” de Andrés Jiménez “El Jíbaro” (1978). Antonia Martínez Lagares fue una estudiante de la Universidad de Puerto Rico asesinada por un policía el 4 de marzo de 1970 durante una huelga en esa institución.

³¹ Ana Luna Alonso (2000) comenta que el término *cantautor* comenzó a utilizarse en España, cuando aparecieron los primeros movimientos de la nueva canción en Cataluña, País Vasco, Galicia y Castilla. “Inspirados todos ellos en sentimientos autonómicos y con una ideología generalmente de izquierdas, sus representantes tenían en común su clara oposición al régimen franquista” (Alonso, 2000, p. 207). El artículo de Carlos Aragüez Rubio (2006) aborda el tema de la *nova cançó* catalana y el franquismo, y la obra de Fernando González Lucini (2006) es un recurso amplio sobre la canción de autor en España. Sobre este último tema también trata el libro de Víctor Claudín (1998).

³² El payador es un cantor popular que, acompañándose con la guitarra, canta y recita payas, generalmente, de su propia inspiración. Estas payas son composiciones poéticas sencillas sobre la vida y el sentir del campesino de la América meridional (Boasso, 1983).

trovero, etc., en diferentes momentos y lugares. En el sentido amplio de la palabra, Frank Ferrer (2012) dice que un cantautor es una persona “que escribe, musicaliza y canta sus propias canciones”. Para Manuel Vázquez Montalbán (1984), se trata de “un milagro que resulta de cualidades de tan rara coincidencia como el talento poético, el musical, la voz y la cualidad de «animal escénico»” (p. 33).

El *Diccionario de la Lengua Española* (2001) define cantautor como un “cantante, por lo común solista, que suele ser autor de sus propias composiciones, en las que prevalece sobre la música un mensaje de intención crítica o poética”. Otras fuentes amplían esta definición, en busca de mayor precisión:

La aportación del periodista Antonio Gómez es muy interesante, pues, aunque prefiere la denominación de canción popular, se arriesga a dar una definición de cantautor: se trata de un creador e intérprete de canciones que, utilizando los más diversos soportes musicales, desde la recuperación folklórica más o menos heterodoxa hasta el rock y sus derivados estéticos e instrumentales, pretende ofrecer a través de las canciones una concepción adulta del mundo y de la vida. (Torrego Egido, 2005, p. 231)

Jorge Medina (2012) plantea que existe un cantautor creador de una canción *del* pueblo y otro que interpreta una canción *para el* pueblo; de esta forma distingue al que cultiva la canción de autor del que se dedica a otros géneros con fines comerciales. Su definición del primero es abarcadora y

registra muchos de los elementos presentados a través de este capítulo hasta este punto.

Un cantautor es un artista popular que construye, musicaliza e interpreta sus propias canciones. Heredero de una antigua tradición trovadoresca tiene la capacidad, creatividad, sensibilidad y conciencia de construir una canción que se identifica y se conecta con los más genuinos sentimientos y preocupaciones de un colectivo, de una comunidad, de una nación, de un país. Una canción que educa, que siembra, que hace crecer espiritualmente a todo un colectivo a partir de cada individuo. Es el artífice de una canción que estremece y que genera niveles de conciencia crítica que logran que el que las escuche se descubra a sí mismo y descubra el entorno y la realidad en que se desenvuelve, para transformarla en beneficio de todos. (Medina, 2012, p. 1)

Aunque la mayoría de los cantautores, efectivamente, interpretan sus propias canciones, muchos han musicalizado y cantado poemas de Rafael Alberti, Mario Benedetti, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado y Pablo Neruda, entre otros. Esto y que algunos cantantes hayan interpretado esos poemas musicalizados, así como obras de cantautores, ha hecho que las denominaciones canción de autor y cantautor hayan perdido criterio.

La pérdida de criterio ha ocurrido también porque la denominación cantautor ha sido utilizada para dignificar a cantantes de diversos géneros de música popular como la balada, el merengue, la salsa, el rock y el *reggaetón*. Un ejemplo lo encontramos en un texto de Ángel G. Quintero Rivera (2012),

en donde se refiere al rapero Tego Calderón como “el cantautor puertorriqueño negro Tego Calderón” (p. 23). Por esto, la diferencia entre cantautores e intérpretes al presente habría “que buscarla más en la calidad de los textos y las composiciones que en la propia denominación” (Alonso, 2000, p. 208).

La estrecha relación entre canción de autor y poesía (Cantizano Márquez, 2005; Auserón, 2012) llevó a que una parte de la revisión de literatura girara en torno a la poesía latinoamericana. Esta parte de la investigación fue importante para conocer mejor el proceso poético y utilizar esa información en el análisis de los textos de las canciones que se seleccionarían más adelante.

De los poetas examinados, Jorge Luis Borges (1995) y Pablo Neruda (1976) son los de mayor pertinencia a las obras utilizadas en este trabajo³³. La revisión de la obra de Borges abarcó el periodo entre *Fervor de Buenos Aires* y *La cifra* (de 1923 a 1986), y contó con el apoyo de los trabajos de Gerardo M. Goloboff (2006) y Ramona Lagos (1986). Por el otro lado, la revisión de la poesía de Neruda se focalizó en el periodo entre *Crepusculario* y *Memorial de Isla Negra* (de 1923 a 1964), con la ayuda de un análisis de Alfredo Roggiano (1975); varias de las ideas de este último aparecen en la

³³ Juan José Barrientos (2007) tiene un artículo breve sobre la diferencia de actitudes “frente al mundo y la literatura” (p. 40) entre ambos poetas, que incluye encuentros y desencuentros personales y literarios.

discusión de las canciones de autor incluidas, para apoyar los puntos de convergencia entre éstas y la poesía del vate chileno.

El elemento más relevante al análisis de las canciones encontrado en Borges y Neruda fue que la poesía de ambos se presenta como una exploración del ser. Este atributo surge temprano en la obra de los dos y en el caso de Borges marcó toda su poesía.

La búsqueda borgeana que asumió desde el principio las formas de una persecución anecdótica de asuntos, contenidos, lugares y seres familiares y típicos, al cabo de los años produjo ese reflejo del poeta, de sí mismo. Fueron premonitorias, pues, las palabras de Borges en el epílogo de *El hacedor*, tal vez su libro más íntimo:

Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballos y de personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara. (Borges, 1995, p. 170)

La búsqueda de la identidad y cómo el hallazgo y el reencuentro llevan a Borges a la afirmación de una identidad que se percibe enigmática y contradictoria es un elemento fundamental en su trabajo literario.

Neruda, por su parte, documenta el hacer del ser humano y en *Memorial de Isla Negra* se refiere a las personas del poeta (en versos de claro

afán autobiográfico), como un vaivén de mar que se deshace y cuya permanencia está en el cambio. Neruda parece asumir que toda gran poesía encierra conocimiento del ser, por eso concibe la suya como una emanación de él: “como las lágrimas o como el pelo mío, encuentro en ella la integración de mí mismo” (Ápud Cardona Peña, 1955, p. 31).

Según Vázquez Montalbán (1984, p. 28), cada poeta crea perseguido por sus propios fantasmas. A veces se trata de fantasmas intransferibles que hacen que la creación esté condicionada por la subjetividad dictada por el autor; sin embargo, otras veces son fantasmas compartidos y, en tales casos, podemos decir que el autor ha logrado “reflejar una problemática común” (p. 28).

La obra de un cantautor no es la excepción, especialmente cuando su trabajo se ha realizado desde una perspectiva moral, en el empeño de que la canción sea algo más que un producto. Para Vázquez Montalbán (1984), hay veces, sin embargo, en que la canción de autor tiene que dar cuenta de fantasmas compartidos, porque los medios de comunicación en masa (sus instrumentos de difusión) hacen del público “una condición sine qua non” (p. 28). En dichas ocasiones, el cantautor tiene la opción de recurrir a transformar “los fantasmas reales del público en hadas” (p. 29) o de hablar de los suyos, ofreciendo a la audiencia el confort de la coparticipación de su frustración.

1.3. La canción de autor puertorriqueña

Para Medina (2012), la canción de autor en Puerto Rico tiene sus antecedentes y referencias en la canción popular puertorriqueña, en particular la canción nacional surgida paradójicamente en la ciudad de Nueva York entre 1930 y 1950; en la corriente lírica-musical de finales de la década de 1950 e inicios de la de 1960 en Puerto Rico; y en el movimiento de la nueva canción puertorriqueña, a partir de la fundación de Taoné en noviembre de 1971. Taoné fue un colectivo de cantautores integrado por Roy Brown, Antonio Cabán Vale “El Topo”, Andrés Jiménez “El Jíbaro”, José “Pepe” Sánchez, Flora Santiago, Noel Hernández, Carlos Lozada y Neftín Lozada. La actividad musical de este grupo es considerada un elemento instrumental en la emergencia de la nueva canción puertorriqueña, “bajo la influencia de la canción latinoamericana, en particular de la nueva trova cubana” (Pratts, 2012).

Acerca de los factores particulares que propiciaron su surgimiento, Medina (2012) señala las campañas en contra del Servicio Militar Obligatorio en el Ejército de Estados Unidos y la Guerra de Vietnam, las protestas en contra de la reforma universitaria y la explotación minera, y la lucha por la independencia de Puerto Rico. Como en otros países, estos factores estuvieron inspirados, a su vez, en la revolución cubana, el movimiento estudiantil

continental, el mayo francés y las luchas anticoloniales en África y Asia; por eso, opina que el género nació y se desarrolló como una nueva forma de discurso social y político de la juventud puertorriqueña.

Ferrer (2012) ubica espacialmente el inicio de la canción de autor puertorriqueña en las calles aledañas a la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras; y lo asocia principalmente a los poetas que fundaron los grupos Guajana y Mester. Como en el caso de las *Boîtes à chansons* en Quebec, Ferrer comenta que los cafés-teatro³⁴ como La Tea y la Tahona en el Viejo San Juan fueron instrumentales en impulsar y dar a conocer la poesía, la música y las voces de la nueva cepa de cantautores que comenzaba a aflorar.

Entre las características y los elementos principales de la canción de autor puertorriqueña, Medina (2012) destaca su énfasis en la identidad y el espíritu libertario y revolucionario, tanto en lo individual como en lo colectivo; también, que musicalmente haya abarcado un sinnúmero de géneros populares, desde lo tradicional criollo hasta lo moderno-urbano; y su capacidad de reproducción, desarrollo y evolución, así como su vigencia hasta el presente —a través de al menos cuatro generaciones de cantautores—. Sobre la diversidad de géneros cultivada por los cantautores puertorriqueños,

³⁴ Similares a las *Boîtes à chansons*, los cafés-teatro eran lugares pequeños, sencillos, de decoración rústica, que proliferaron mayormente en San Juan durante la década de 1970; en ellos, los cantautores y poetas emergentes se presentaban, ante un público de universitarios y trabajadores jóvenes.

Pratts (2012) llama la atención el hecho de que haya incluido expresiones bailables como el aguinaldo, “la guaracha, la plena³⁵, el son, el vals criollo”, lo que le ha dado a la canción de autor en Puerto Rico un cariz festivo o lúdico, en numerosas ocasiones.

Ferrer (2012), por su parte, resalta el compromiso social que ha distinguido la obra de muchos trabajadores del género en la Isla, así como:

el resurgir de la afirmación de la *borincanía*³⁶; la solidaridad con los gremios de trabajadores; la combinación de ritmos; la reincorporación de instrumentos musicales autóctonos como el cuatro, el tiple y el güiro; y la musicalización de la poesía de los bardos nacionales. (Ferrer, 2012)

Esto último más que una característica es una contribución importante de los cantautores puertorriqueños, quienes han difundido y popularizado así la obra de poetas como Juan Antonio Corretjer³⁷, Julia de Burgos, Luis Lloréns Torres, Luis Palés Matos y Clemente Soto Vélez.

De acuerdo a Pratts (2012), la canción de autor puertorriqueña ha sido pedagógica, en muchos sentidos; uno de los que destaca es la afirmación de la identidad cultural puertorriqueña, precisamente, por medio de la

³⁵ Pratts (2012) llama a este género autóctono puertorriqueño “un periódico social” responsable de “una forma de relatar una historia oral”.

³⁶ Ferrer utilizó la expresión *borincanía*, proveniente de *Borikén* (nombre taíno de Puerto Rico), para aludir a la identidad cultural puertorriqueña.

³⁷ Zoraida Santiago Buitrago (2008) publicó un artículo sobre la musicalización de la obra de Juan Antonio Corretjer. Santiago Buitrago es una cantautora y profesora universitaria puertorriqueña, que ha interpretado y musicalizado poemas del propio Corretjer y Julia de Burgos, entre otros poetas.

musicalización de poemas. “En una colonia en donde hay un problema de identidad, en donde hemos padecido la falta de autoafirmación de nuestra cultura, al musicalizar la obra de nuestros poetas ya los cantautores están en una misión pedagógica” (Pratts, 2012). Por otro lado, Pratts, quien es profesor de Historia, narra cómo ha utilizado canciones de autor como parte de sus estrategias didácticas en el aula.

En 1898, la invasión norteamericana a Puerto Rico, yo pongo 1898 bien grande en la pizarra y les pregunto:
—¿Qué pasó en ese año? —Siempre hay una jibarita que sabe... entonces...— [recita:] “Dicen que llegaron por la banda sur...” —paro— ¿por qué “por la banda sur”?
—Ah, porque la invasión fue por Guánica³⁸.
—Muy bien, muy bien, muy bien. “Hace más de un siglo los bárbaros tricutú. / Unos tipos muy, muy largos...” —paro de nuevo— joven, ¿por qué “unos tipos muy, muy largos”?
—Ah, porque esos gringos son bien largos...
—“Hablando una jeringonza que no entiende ni míster Cruz...” joven, usted, ¿por qué “Hablando una jeringonza”?
—Ah, porque vienen con el inglés y aquí no sabían inglés.
¿Qué más pedagogía para enseñar la invasión norteamericana a Puerto Rico? Canción de “El Topo”, “Los bárbaros tricutú”; y así hay otras... (Pratts, 2012)

La narración anterior es un ejemplo de cómo una canción de autor puede ser y ha sido utilizada por un docente en clase; no obstante, es necesario hacer una observación respecto al texto empleado. La canción de Cabán Vale (1996)

³⁸ Guánica es un municipio ubicado al sudoeste de Puerto Rico. Allí, las tropas estadounidenses dirigidas por el general Nelson Appleton Miles desembarcaron del USS Gloucester el 25 de julio de 1898, a las 8:45 a.m., en el marco de la guerra entre España y Estados Unidos de América que dio la posesión de Puerto Rico a éste último (Barnes, 2012).

utilizada por Pratts contiene *sesgos connotativos*. Un sesgo connotativo³⁹ es una desviación lingüística en el discurso, producida por un desfase entre los hechos y las ideas de un interlocutor, lo que puede conducir a una distorsión, una interpretación errónea o un juicio viciado de la información comunicada. Dos ejemplos de esto en los versos citados son llamar a las tropas estadounidenses “los bárbaros trucutú⁴⁰” y al inglés “una jeringonza”. La expresividad y viveza de la pieza, sin embargo, sirven para ilustrar el aspecto lúdico de algunas canciones de autor puertorriqueñas mencionado anteriormente.

Cabán Vale es el cantautor puertorriqueño que ha expresado más claramente afanes educativos en su obra. Con motivo de un concierto para celebrar sus 45 años de actividad artística dijo en una entrevista que “Lo importante, es que demostraré con mi trayectoria, [haber cultivado] temas sobresalientes, históricos como ‘Antonia’, ‘Canción del pueblo’, ‘Verde Luz’, canciones significativas y filosóficas. Podemos decir que después de mis primeros años ha planificado materiales inmediatos espirituales, en

³⁹ Este concepto no debe confundirse con el denominado en inglés *Connotative Aspects of Epistemological Beliefs* (CAEB) utilizado por Elmar Stahl y Rainer Bromme (2007) en sus estudios; empero, comparte con el CAEB su potencial para medir diferencias en la forma de interpretar el conocimiento o la información en diversas disciplinas, tanto en las ciencias humanas y sociales como en las ciencias naturales.

⁴⁰ Trucutú es el nombre en Puerto Rico y varios países hispanohablantes de una tira cómica de prensa creada en Estados Unidos por V.T. Hamlin, en 1932. El personaje principal (Trucutú) era un cavernícola de la prehistoria, que montaba un dinosaurio, vestía un taparrabos y andaba armado con un martillo de piedra (Markstein, 2011).

búsqueda del significado de la vida, cómo una la lleva y hacia donde” (Rodríguez, 2014). Aunque muchas de sus canciones están vinculadas al ideal de la independencia de Puerto Rico, éstas han trascendido fronteras e ideologías, lo que lo ha llevado a ver de una manera diferente el propósito de su trabajo⁴¹. El mismo cantautor explica el porqué de ese cambio:

Es que uno se da cuenta de que también había una intolerancia y el problema con la intolerancia es que esa lluvia nos cae a todos. Lo importante es criar a un ser humano que tenga conciencia de las cosas, que no sea un apasionado loco. Yo fui fanático y no quiero saber de eso. (Toro, 2014)

Esta actitud hace que Cabán Vale considere a su quehacer como una contribución y a su obra como un recurso para iluminar el entendimiento, por ende para educar y, consecuentemente, como algo más que una canción. En sus propias palabras:

Uno siente que ha contribuido, porque hay cosas que nos conciernen, que nos atañen, [como] el destino político, la condición que vive el país y uno siente que ha ayudado en algo a echar luz a ciertas cosas, a entenderlas. No es sólo una canción (Toro, 2014).

La obra de Brown, por otro lado, ha estado relacionada directamente con el mundo de la educación superior. Éste inició su actividad como

⁴¹ Al inicio del concierto mencionado, Cabán Vale dijo al respecto que “La música tiene el poder de armonizar las opiniones, las creencias” (Del Valle Hernández, 2014).

cantautor a principios de la década de 1970 cuando era estudiante de la Universidad de Puerto Rico y ha realizado innumerables presentaciones ante públicos universitarios. Brown declara el carácter orientador y democrático de la canción en “Sal a caminar”, una de sus canciones más conocidas:

La canción es una brújula:
Si me pierdo me pongo a cantar.
Aprendí a cantar
Caminando.

.....

Canté: “no hay fronteras,
Sólo caminos y posadas”.
Canté que las pirámides
Polvo serán.

Que para cantar
No hacen falta las alhajas:
Cualquiera canta
Con sólo usar la garganta
Y echar el alma a volar. (Brown 1989)

Los últimos versos de este texto evocan a Platón (2011) a quien se le atribuye de ordinario la frase “La música es para el alma lo que la gimnasia para el cuerpo”⁴². Lo que se sabe con certeza es que el primer nivel de su sistema educativo —obligatorio y común a todos los ciudadanos griegos— comprendía la música y la gimnasia. Según José Luis Espinar Ojeda (2011) este filósofo

⁴² Esta frase aparece en numerosas páginas web de citas, pero no así en *La República*, donde Platón esboza su sistema educativo. Es posible, pues, que se trate de una paráfrasis de su pensamiento sobre la educación de los ciudadanos griegos.

consideraba que “la música podía contribuir decisivamente a la inculcación de las mejores virtudes en el ciudadano, como el valor, la medida y sentido de la justicia, y además no sólo a nivel individual sino también a nivel colectivo” (p. 155). Platón primaba la música acompañada de palabras sobre la “puramente instrumental” (Ápud Espinar Ojeda, 2011, p. 156).

Medina (2012) afirma que la canción de autor es uno de los capítulos más notables de la música popular puertorriqueña y, además, una de las expresiones más importantes (junto a la literatura y la pintura) de resistencia cultural en Puerto Rico y la diáspora neoyorquina, en el siglo XX. A pesar de ello, opina que “ha sido un tema ignorado, despreciado y marginado por investigadores y académicos” (Medina, 2012). La presente investigación pudo constatar la escasez de literatura académica sobre este género en Puerto Rico y su desatención en los textos revisados sobre el género en América.

Uno de los pocos trabajos existentes es el de Rodríguez Rodríguez (1995), enfocado en la relación entre música popular y políticas culturales, a partir del movimiento de la nueva canción como estudio de caso. Su disertación analiza una selección de letras de canciones que definen el discurso de la nueva canción como uno oposicional. Además, explora las posibles razones por las cuales este discurso no llegó a segmentos más amplios de las clases populares del País y por qué no se convirtió en un

discurso hegemónico. El concepto *políticas culturales* se puede entender, según lo define Ana María Ochoa Gautier (2003), como:

la movilización de la cultura llevada a cabo por diferentes tipos de agentes —el estado, los movimientos sociales, las industrias culturales, instituciones tales como museos u organizaciones turísticas, asociaciones de artistas y otros— con fines de transformación estética, organizacional, política económica y/o social. (Ochoa Gautier, 2003, p. 8)

El trabajo de Rodríguez Rodríguez (1995) se deriva de la teoría de la hegemonía de Antonio Gramsci (1975, p. 32), acercamientos latinoamericanos al análisis de la cultura popular y varias interpretaciones de la identidad cultural puertorriqueña. Rodríguez Rodríguez (1995) aborda la articulación en los textos de una ideología a favor de la independencia en Puerto Rico como un aspecto clave de su discurso oposicional. El análisis examina la relación entre cultura popular, identidad cultural y nacionalismo en la Isla.

Existen múltiples y diversas definiciones de cultura, desde diferentes enfoques y perspectivas. Los antropólogos Alfred L. Kroeber y Clyde Kluckholm compilaron 164 definiciones de cultura, en 1952 (Katan, 1999, p. 16), y se puede afirmar que aún no hay consenso al respecto (Rodríguez Navarro, 2007, p. 18). Algunos definen la cultura como el conjunto de la información no genética —como la memoria común de la humanidad o de colectivos más restringidos, nacionales o sociales— (Lotman y Escuela de Tartu, 1979, p. 41).

De importancia para esta tesis, Guillermo Barzuna (1993) comenta que dicha definición da “derecho de examinar la totalidad de los textos que constituyen la cultura desde dos puntos de vista: como una comunicación determinada, y como el código mediante el cual se descifra dicha comunicación en el texto” (p. 9). En estos principios plantea un “acercamiento a la canción latinoamericana, como un texto analógico al macrotexto de la cultura que lo genera”⁴³ (p. 9).

El segundo documento encontrado y revisado fue la tesis de José Julián Ramírez Ruiz (2007) sobre el sello discográfico Disco Libre, especializado en nueva canción puertorriqueña y creado “al calor del reordenamiento de la izquierda puertorriqueña de finales de los años 1960 y principios de los 1970” (p. 50). Su trabajo fue de utilidad para estudiar conceptos pertinentes a la fundamentación teórica, como la definición de *canción*.

La canción, esa composición poética que vinculamos inseparablemente a la música, es una de tantas formas que tenemos para articular un mensaje. Como composición poética, salta entre emociones y razones, sutilezas y crudezas cual si fuera un animal escurridizo. (...) Su taxonomía es una empresa meticulosa, especialmente si se toma en consideración la complejidad de la obra artística. (Ramírez Ruiz, 2007, p. 55)

⁴³ Barzuna (1993) define el término memoria “como la facultad que poseen determinados sistemas de conservar y acumular información” (p. 9) y (como Lotman) entiende por texto, “en un sentido amplio, cualquier comunicación que se haya registrado (dado) en un determinado sistema sígnico” (p. 9).

Para fines de mi trabajo, la articulación de ese mensaje se da en el texto de la canción; el texto se puede definir como la secuencia de signos, que produce sentido de manera coherente (Lozano, Peña-Marín y Abril, 1997, [p. 47]); así pues, las letras de las canciones se entienden aquí como unidades de análisis textual. El texto constituye también una materialización de las políticas culturales; “es recipiente de formaciones ideológicas y discursivas” (Ramírez Ruiz, 2007, p. 98).

Ernesto Laclau (2002) señala que el discurso es toda acción portadora de sentido y que toda instancia discursiva se constituye siempre a través de desplazamientos tropológicos. Según Stuart Hall (1997), Michel Foucault entiende el discurso a base de “cómo los seres humanos crean significado a través del lenguaje” (p. 361). Esto valida la noción de Laclau, al entender que el lenguaje para Foucault es un proceso de representación.

Además de los trabajos mencionados, Elysabeth Senra de Oliveira (2007) investigó un grupo de canciones —entre ellas algunas de cantautores puertorriqueños— sobre conflictos actuales como la violencia policiaca, el racismo y el calentamiento global. La autora explica que la realidad inspira al artista, quien a su vez inspira a la sociedad, y así “más gente está siendo impactada por los artistas que por los políticos tradicionales. Estos músicos llenan conciertos, mientras que los eventos gubernamentales carecen de público” (p. 14). Su libro aportó al estudio de los textos de canciones y ayudó a

apreciar cómo muchas canciones de autor se caracterizan por intentar escapar de la banalidad comercial; de ahí que aborden frecuentemente temas como la memoria histórica, la desigualdad social, la exclusión, el abuso del poder, el colonialismo, la igualdad sexual y la hipocresía moral, entre otros, pertinentes al curso seleccionado para la investigación.

1.4. La comunicación, el aprendizaje y la canción de autor

La música aparece en los registros culturales más antiguos, es recomendada durante el desarrollo de los niños y es utilizada por terapeutas y profesores para mejorar los resultados de la adquisición del lenguaje. El reconocimiento melódico; la distinción de tonalidad, timbre y ritmo; y la percepción de sonido y forma de signos se requieren tanto en la música como en el lenguaje (Stansell, 2005, p. 3). Una y otro conforman sistemas de comunicación estructurada separados, pero complementarios; la música es responsable principalmente de las emociones, y el lenguaje, del contenido (Jourdain, 1997, p. 293). La música afecta positivamente el acento, la gramática y la memoria del lenguaje, así como el estado anímico, el disfrute y la motivación.

De los muchos factores que influyen el aprendizaje, pocos tienen tanto alcance y son menos comprendidos como la música (Halpern, 1999, p. 1)

y el canto. Tanto Jean-Jacques Rousseau (1968) como Otto Jespersen (1928) plantearon que el canto precede el habla; y Frank B. Livingstone (1973) aportó evidencia antropológica de que los *homo sapiens* cantaban, a base de vocalizaciones no lingüísticas.

El lenguaje de los infantes se asemeja más al canto que al habla y los adultos suelen adaptarse a él, naturalmente, con inflexiones similares. Se cree que los bebés son sensibles al canto, desde antes de nacer, y que cuando las madres les hablan en términos afectivos simples y en un tono de voz agudo (similar al falsete), no dificulta el desarrollo del lenguaje de los niños como se ha creído sino que lo facilita (Juszyk, 1986, p. 86).

Mary Jeanette Howle (1989, p. 22) considera que las nanas son algo más que simples canciones infantiles, pues sirven para poner patrones musicales a palabras⁴⁴ que los niños escuchan, pero aún no comprenden. Esta estructura de música y lenguaje brinda una temprana formación de destrezas de escuchar y facilidad para el lenguaje, por medio de las canciones de cuna y las rimas infantiles. Se cree que el canto de una madre para dormir a su hijo produce una temprana vinculación de la memoria, que es la base del repertorio literario y la creatividad futura.

En un estudio sobre la entonación de las canciones, Caroline Palmer y Michael Kelly (1992, p. 539) confirmaron lo anterior y la afinidad natural

⁴⁴ En alguna medida, esta actividad es comparable al ejercicio de musicalizar un poema, aunque Howle no lo expresa en estos términos.

entre el canto y el lenguaje. Ambos afirman que las canciones, exageran elementos importantes y amplifican los contornos vocales naturales del habla, y que la forma en que las madres y los cuidadores hablan a los niños tiene el potencial de aumentar la adquisición y la comprensión del lenguaje. Su trabajo sugiere el uso de canciones para enriquecer la codificación del lenguaje pues, cuando la música y las palabras coinciden en acento y acentuación, esto tiene el efecto de aumentar la atención, la comprensión y la memoria.

Algunos investigadores categorizan la vocalización humana a base de al menos dos sistemas opuestos: el habla y los sonidos expresivos tales como llorar, reír, suspirar (Burling, 1993, pp. 25-26). Bruce Richman (1993, pp. 721-722) considera que entre estos dos sistemas hay otro: el canto. Éste afirma que cantar expresa más las emociones que hablar y asegura que las funciones sociales del canto aportan algo que el habla no puede, esto es, un fuerte sentimiento de cohesión social y solidaridad, que se puede observar con más claridad en el canto grupal.

Los denominados *work songs* (cantos de trabajo) fueron la respuesta a los esfuerzos colectivos. Wilma B. Wilcox (1996, p. 9) afirma que estos cantos comprenden una vasta literatura musical, ya que en todos los países hay canciones para dar ritmo y vigor a las diversas faenas; algunas de éstas son canciones de desfile, de remo y de siembra y recolección; por ejemplo, el canto

colectivo de los aldeanos de los campos de arroz en los países asiáticos puede convertir un día de trabajo duro en uno festivo⁴⁵. Así, pues, como los cantos hacen el esfuerzo más llevadero, las canciones en el contexto educativo pueden estimular y facilitar la comunicación y el aprendizaje.

La relación entre el canto y el habla es también una estrecha (Zola y Sandvoss, 1976, p. 33), porque tanto el canto como el discurso son una serie continua de sonidos humanos vocalmente producidos (Jolly, 1975: p. 11). La canción y el discurso se producen para comunicar intenciones, emociones o pensamientos de una forma lingüística, es decir, en términos de estructura, ritmo, tono, etc.

La canción es un tipo de comportamiento lingüístico que los seres humanos producen vocalmente. Investigadores afirman que las canciones pueden utilizarse para el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas (Blell, 1996; Setzer, 2003; Karyn, 2005; Schmitt, 2005), ya que repercuten sobre la comprensión auditiva y textual, la expansión lexical y la producción oral y escrita, entre otras áreas del conocimiento de una lengua.

Las canciones son algo familiar al proceso educativo; por años, los educadores han utilizado música y canciones en los salones de clase (Santos Asensi, 1996, p. 367; Marigómez Marugán, 2005, p. 117). Entre las razones

⁴⁵ Silvio Rodríguez comenta al respecto lo siguiente: “He leído que, en sus inicios, el canto fue complemento del trabajo. Más o menos así lo plantea George D. Thomson en su libro *Marxismo y poesía*. Del trabajo surge un sentido del ritmo y, de éste, la canción y la poesía” (Ápud Víctor Casaus y Luis Rogelio Noguera, 2006, p. 101).

para usarlas están que expresan emociones humanas, apelan directamente a los sentimientos de la gente y son una parte de la cultura moderna, especialmente para los jóvenes (Huber, 2010, p. 20). Los estudiantes asocian la música con entretenimiento y las tareas que realizan con ellas pueden resultarles menos tediosas. Esto ocurre con las canciones pop (Shtakser, 2001, p. 1), que hablan de las actividades y experiencias cotidianas de muchos jóvenes y suelen tratar temas cercanos a sus inquietudes (como el amor, la diversión, la libertad personal, el sexo y la voluntariedad); de ahí que muchos jóvenes se las aprendan y se identifiquen con ellas y con los artistas que las popularizan.

Tetsuko Adachi (1991, p. 1) comenta que el uso de canciones en el aula es una práctica tan común entre los docentes que muchas veces éstos no se ocupan de analizar por qué las utilizan, qué tipo de canciones deberían utilizar y cómo utilizarlas eficazmente. Para emplear un instrumento o recurso con fines educativos debe haber buenas razones; no debería haber ninguna actividad educativa sin rumbo fijo. La selección de canciones con fines didácticos debe tener en cuenta y responder a factores como la pertinencia de las obras a la materia académica, el tipo de uso que se le dará, los objetivos que se deseen alcanzar, los medios para su explotación, las circunstancias del curso y las características de los alumnos y sus necesidades.

Otro elemento importante es el vocabulario y las expresiones que utilizan; es preciso ver si los textos son adecuados para el nivel de aptitud de los alumnos. Asimismo, el contenido podría ser inadecuado por alguna razón, como porque sea pedagógicamente problemático o no parezca interesar a los estudiantes⁴⁶ (Adachi, 1991, p. 5). También hay que considerar asuntos logísticos como el acceso a las canciones, la duración de éstas para ver si son aptas para el período de clase y la necesidad de un equipo de reproducción (Adachi, 1991, p. 5).

Las canciones son materiales auténticos lingüísticamente (Peacock, 1997, p. 146; Berardo, 2006, p. 62; Oguz y Bahar, 2008, p. 330), porque están hechos para expresar algo en un idioma no para enseñarlo. Éstas tienen elementos que atraen fuertemente a muchas personas y, en ciertos casos, saber lo que dicen es motivo para que algunos quieran aprender un idioma⁴⁷. Los alumnos están cada vez más motivados por sus intereses personales de aprendizaje (Kukulska-Hulme y Shield, 2008, p. 276), entre ellos la comunicación a través de las redes sociales y el deseo de conocer y viajar a

⁴⁶ Como parte del proceso de identificar canciones para el uso en clase, el profesor podría pedirles a los alumnos que sugieran las piezas. Esto brinda oportunidades de seleccionar materiales agradables a ellos y hacerles sentir que contribuyen a la clase (Adachi, 1991, p. 6); sin embargo, este método de selección podría ser contraproducente si las canciones propuestas por los alumnos no respondieran a los objetivos del curso o las estrategias didácticas, ya que podría desanimar a aquéllos cuyas canciones no fueran seleccionadas.

⁴⁷ Este investigador recurrió a traducir canciones del inglés, el italiano y el portugués al español, mayormente durante la adolescencia y juventud, para saber qué decían los textos.

lugares desconocidos, así como por el uso de recursos alternativos como tabletas y teléfonos inteligentes para lograrlo (Kondo et. al., 2012).

Además de su autenticidad, las letras de canciones son una forma organizada de contexto; éstas suelen ser coherentes y brindar suficiente información para que puedan entenderse (Adachi, 1991, p. 2). Gillian Brown y George Yule (1993) definen la comprensión como una interpretación razonable del discurso en su contexto. Si las canciones reúnen el requisito contextual, se puede entonces asumir que son un buen material para la comprensión.

De acuerdo a Rimbot (2006), la canción de autor tiene una función y un afán comunicacional, que la distingue. En su opinión, este tipo de obra como género y como práctica:

cumple una función específica: la del paso de la esfera íntima de la escritura personal a la esfera social en la que esta canción se realiza como acto de comunicación. Como forma literaria, corresponde a un género breve y sintético que supone determinada economía textual y un eficaz llamado a la identificación y a la emoción. (Rimbot, 2006, p. 27)

Luis Torrego Egidio (1999) comenta que para John Dewey toda comunicación es educativa y afirma que si “la comunicación es educación, las canciones también han de serlo, porque pretenden comunicar vivencias, ideas, emociones” (pp. 84-85). Su obra *Canción de autor y educación popular (1960-1980)* explora la relación entre este género y la educación.

La Canción de Autor puede considerarse un instrumento educativo, en el sentido de lo señalado por Dewey —toda comunicación es educativa— si atendemos a dos factores. El primero de esos factores estaría constituido por una serie de características de la canción que favorecen su carácter comunicativo; el segundo viene dado por la intencionalidad expresada por los cantautores, ya desde los orígenes de ese movimiento cultural. (Torrego Egido, 1999, p. 85)

Entre esos factores, enumera evocando a Vázquez Montalbán (1968): la “brevedad del texto de las canciones”, la “pretensión de que lo comunicado se memorice”, las “características estructurales” de las obras, su “poder de convencimiento emotivo”, el uso de un lenguaje que acerca a los cantautores al pueblo, la sencillez de la música y el “respaldo de evidencia que proporciona al contenido de una canción su intérprete” (Torrego Egido, 1999, pp. 85-87). En cuanto a la intención educativa de los cantautores y sus obras, Torrego Egido (2005, p. 232) cita declaraciones de varios de éstos y textos de canciones que demuestran ese afán⁴⁸.

Dicho investigador aporta una lista de las principales contribuciones educativas de la canción de autor, de la que destacamos lo siguiente.

- 1) La persecución de una progresiva toma de conciencia (...) [de] la situación social, política y cultural que se desarrolla en la etapa histórica concreta en que se está viviendo, y se orienta por valores que se consideran esenciales para una mayor humanización de la persona.

⁴⁸ Basado en la revisión de literatura realizada a través de la investigación, los trabajos de Torrego Egido (1999; 2005; 2006) sobre la canción de autor en España constituyen el mayor caudal acerca de la relación entre este género y la educación.

- 2) [La búsqueda de despertar] una reacción ética, pero también estética, puesto que quiere romper con el gusto por una música evasiva, falsificada, con contenidos excesivamente superficiales.
- 3) [La pretensión de] incidir en la cultura popular de una manera consciente. Quiere que sus canciones tengan valor de uso, no meramente valor de consumo...
- 4) La intencionalidad cultural de la Canción de Autor es también una intencionalidad educativa: las canciones serán útiles para ayudar en la normalización del uso de lenguas (...), para difundir extensas muestras del folklore de cada pueblo o para dar a conocer la obra de nuestros poetas.
- 5) [El afán de] descubrir y desarrollar unas señas de identidad popular, minusvaloradas, silenciadas o censuradas por la cultura oficial. En esta tarea se adaptarán las formas del folklore a las circunstancias concretas del tiempo histórico en el que se vive.
- 6) La [contribución a la] socialización política de las nuevas generaciones (...) La socialización antedicha estará cargada de elementos de oposición al poder y de proclamas democráticas, y se logrará no sólo mediante el contenido de las canciones, sino también por medio del ritual que significa en ciertos momentos la asistencia a los recitales.
- 7) [La contribución a] crear un nuevo tipo de sensibilidad colectiva o [a colaborar] en la educación sentimental de un número considerable de hombres y de mujeres. Es en el sentimiento amoroso —o en el haz de sentimientos que conforman el amor, en opinión de otros autores— en el que se hace especial hincapié educativo. (Torrego Egido, 2005, pp. 236-237)

Varios de estos contenidos educativos se pueden apreciar en las canciones de autor seleccionadas para esta investigación, como se verá más adelante en los capítulos 4, 5 y 7.

Una característica fundamental de la canción de autor que, para Torrego Egido (2005), la hace un recurso educativo extraordinario lo es su

preocupación por la comunicación. Éste afirma que “los cantautores quieren llegar de una manera clara, sin distorsiones al oyente. De ahí que su lenguaje intente ser comprensible para gran parte del público” (pp. 233-234). Aunque sostiene que la canción de autor propicia una comunicación real, efectiva y directa, comenta que muchas obras de este género no renuncian “a la ambivalencia⁴⁹, a lo implícito, al doble sentido, a la ambigüedad, obligando al destinatario de la canción a aprender toda una clave de símbolos y de imágenes” (p. 234).

En otras palabras, las canciones buscan ser eficaces en comunicar aquello que quieren transmitir, pero para ello utilizan dos caminos que pudieran parecer contradictorios: el carácter asequible, comprensible, de la música y del texto de las canciones y, a la vez, la presencia de numerosas metáforas, de referencias a imágenes. (Torrego Egido, 2005, p. 234)

El lenguaje metafórico —al que Torrego Egido (2005) le adjudica una gran oportunidad educativa— ha sido tema de estudio en el ámbito de la Lingüística Cognitiva⁵⁰. Esta correspondencia nos llevó a explorar la relación entre las canciones, las capacidades cognitivas y el lenguaje⁵¹.

⁴⁹ Manuel Vázquez Montalbán (1984) comenta esto acerca de dos momentos en la trayectoria de Charles Aznavour: “una cosa es el Aznavour de *Parce que tu as vingt ans* y otra el Aznavour de *La Mamma*. El primero es un poeta; el segundo, un industrial de la canción” (p. 10).

⁵⁰ Los trabajos de Vyvyan Evans y Melanie Green (2006), Javier Valenzuela e Iraide Ibarretxe-Antuñano (2012) y Friedrich Ungerer y Hans-Jorg Schmid (2013) giran en torno a este modelo de conocimiento lingüístico.

⁵¹ Para un acercamiento a la Lingüística Cognitiva y la adquisición de una segunda lengua, se recomienda el libro de Peter Robinson y Nick C. Ellis (2008).

1.5. Las canciones y las capacidades cognitivas

A través del tiempo, la presencia universal de la música demuestra su importancia. Jane W. Bancroft (1985, pp. 4-5) afirma que en todas partes del mundo antiguo, la música y los instrumentos musicales sirvieron propósitos mágicos y terapéuticos, más que estéticos, y brinda una lista de terapeutas musicales históricos, que incluye a chamanes tribales, sacerdotes egipcios, médicos, el David bíblico, Pitágoras, Aristóteles y Platón. Este último filósofo creía que el adiestramiento musical es el instrumento más potente, porque el ritmo y la armonía se abren paso hasta los lugares más recónditos del ser humano, engalanando las almas de las personas educadas (Platón, 1872).

G. Lowes Dickinson (1909, p. 217) define la palabra griega *mousikas*, de la que se deriva música, como una unión íntima de melodía, verso y danza. El concepto griego de *mousikas* abarcaba mucho más que el concepto nuestro de música al presente; en él, la música implica lenguaje. El mismo Platón consideraba que una tonada sin letra era signo de la falta de verdadero gusto artístico. El lenguaje era lo único que le permitía al oyente griego distinguir el carácter exacto del estado de ánimo que el ritmo y la melodía representaban (Lowes Dickinson, 1909, p. 217). El término *mousikas* significa *de las musas* y conocer el origen de éstas demuestra cómo se entendía el

papel de la música en el desarrollo de los géneros lingüísticos, en la antigüedad clásica.

Como explica Thomas Bullfinch (1913, p. 22), las musas eran nueve, regían la canción y eran causa de la memoria humana —tan importante para los griegos como el cielo y el mar—. Siete de ellas utilizaban su música para inspirar el lenguaje, incluyendo los géneros hablados de la poesía épica, poesía lírica, poesía sacra, poesía de amor, tragedia, comedia e historia; la octava se enfocaba en la astronomía; y la última, con su música, inspiraba a los mortales al canto coral y a bailar. Así podría decirse que, con la música y el lenguaje, ocurren y transcurren el drama y la danza de la vida (Stansell, 2005, p. 4).

Bancroft (1985) comenta que tanto Apolo como Dioniso utilizaban la música; ambos representaban los usos terapéuticos de ésta para “calmar y aliviar” o para “despertar y energizar” (p. 4). Los musicoterapeutas utilizan diferentes tipos de música en situaciones clínicas, para aliviar diversas clases de condiciones físicas y psicológicas. La terapia musical se utiliza también para tratar deficiencias lingüísticas producto de traumas o problemas de aprendizaje. Asimismo, los estudiantes de idiomas que carecen de familiaridad con la cultura meta⁵² y tienen dificultad para expresarse pueden

⁵² John Weatherford Stansell (2005) utiliza el término *target culture*; en la literatura consultada, éste apareció traducido al español como *cultura meta*, *cultura de destino*, *cultura de llegada* y *cultura de referencia*.

vincularse a ella, a través de la música; en estos casos, los objetivos del profesor se asemejan a los del musicoterapeuta (Stansell, 2005, p. 5).

La comunicación significativa es una construcción multimodal, una gran parte de la cual es musical. Patxi Del Campo (1997) afirma que, en cualquier interacción oral, sólo el 15% de la información corresponde al lenguaje verbal; otro 15% pertenece a la entonación, el carácter musical de la lengua; y el 70% del mensaje se realiza a través del lenguaje corporal. Aunque probablemente la proporción varía dependiendo de la naturaleza exacta del lenguaje, los interlocutores y las intenciones, al presentar a la interacción oral la investigadora evoca los tres elementos clásicos de *mousikas*: verso (palabras), melodía (entonación) y danza (lenguaje corporal). Esto sugiere que la interacción cara a cara es tanto una llamada y una respuesta musical como un intercambio de palabras. Por otra parte, quizá podría ser más preciso clasificarla como un tipo de danza con aspectos musicales y lingüísticos que añaden detalles concretos o expresivos (Stansell, 2005, p. 5).

Si bien puede apreciarse una estrecha relación entre la música y el lenguaje, estos dos sistemas están regidos por inteligencias diferentes, que manejan diferentes tipos de información. La inteligencia como un solo constructo se estaba utilizando en pruebas hacía más de 20 años cuando Howard Gardner (1993) propuso que el Coeficiente de Inteligencia fuera

sustituido por el de Inteligencias Múltiples. Este modelo de inteligencia tiene que cumplir con los siguientes ocho criterios:

1) Potential isolation by brain damage; 2) The existence of idiot savants, prodigies and other exceptional individuals; 3) An identifiable core operation or set of operations; 4) A distinctive development history, along with a definable set of 'end-state' performances; 5) An evolutionary history and evolutionary plausibility; 6) Support from experimental psychological tasks; 7) Support from psychometric findings; and 8) Susceptibility to encoding in a symbol system. (Gardner, 1993, pp. 62-69)

Gardner (1999, pp. 41-43) ha definido ocho dominios distintos de inteligencia: verbal-lingüística, matemática-lógica, visual-espacial, corporal-kinestésica, musical-rítmica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Las inteligencias verbal-lingüística y musical-rítmica están separadas, pero ambas trabajan juntas y el resultado es más fuerte debido a la cooperación. La compartición de las tareas se produce todo el tiempo; de hecho, la entonación en el lenguaje depende, en gran medida, de la percepción de la musicalidad.

El modelo de las Inteligencias Múltiples hizo que Mary Ann Christison (1996, p. 10) se interesara en cómo éstas pueden funcionar en la enseñanza y la adquisición de un segundo idioma⁵³. Ésta encontró que muchos de los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran distintas inteligencias. Las Inteligencias Múltiples añaden profundidad a la

⁵³ Su trabajo gira particularmente en torno a la enseñanza de Inglés como Segunda Lengua (English as a Second Language) e Inglés como Lengua Extranjera (English as a Foreign Language).

autoconsciencia de los comportamientos del habla y las diversas formas en que se adquiere la información lingüística. Christison utilizó la secuencia de enseñanza de David Lazear (1991) para organizar sus presentaciones en clase. La mayor parte de las lecciones con Inteligencias Múltiples tienen cuatro etapas: despertar la inteligencia, amplificar la inteligencia, enseñar con y para la inteligencia, y transferir la inteligencia a la vida (Lazear, 1991, p. xix).

Christison (1996, p. 10) alienta el uso de las Inteligencias Múltiples para la adquisición de lenguaje. Ella encuentra que la clase tradicional de lengua extranjera o segunda lengua ha favorecido sistemas verbales y visuales, en detrimento de los estudiantes que presentan otras inteligencias. Aunque sus afirmaciones son convincentes, su estudio no brinda pruebas de aprendizaje, una tarea difícil en cualquier caso. Los estudiantes que no tienen éxito con métodos tradicionales necesitan ser tratados diferentemente, pero la naturaleza de esa educación, ya sea musical, lógica u otra podría depender más del compromiso y las habilidades individuales del profesor que de las necesidades de los estudiantes (Stansell, 2005, p. 32).

Un estudio de puntuaciones de pruebas de capacidad cognoscitiva llevó a John B. Carroll (1993, p. 634) a dividir dichas capacidades de una forma diferente; basado en su metaanálisis de más de 460 grupos de datos, éste encontró ocho factores primarios, a saber: inteligencia fluida, inteligencia

cristalizada, memoria y aprendizaje general, percepción visual amplia, percepción auditiva amplia, capacidad de recuperación amplia, velocidad cognitiva amplia y velocidad de procesamiento. Estos factores son características constitucionales y antiguas básicas del ser humano, que puedan gobernar o influir en una gran variedad de comportamientos, en un dominio dado. Su percepción auditiva amplia, también conocida como inteligencia musical, se divide en tres subhabilidades neurales:

- 1) Distinguir y diferenciar matices y secuencias de matices en tono, intensidad, duración y dimensiones rítmicas;
- 2) Determinar relaciones complejas entre patrones tonales; y
- 3) Distinguir y diferenciar patrones tonales en la musicalidad, respecto a aspectos melódicos, harmónicos y expresivos. (Carroll, 1993, p. 393)

Para Jon Weatherford Stansell (2005, p. 10), esto puede explicar la capacidad de captación de las diferentes mezclas de los elementos vistos en una orquesta sinfónica, en la que se combinan un sinnúmero de notas en secuencias regulares y un poco de música africana polirítmica con sonidos de percusión secuenciados irregularmente.

Numerosas investigaciones han probado que existe una conexión entre la música y el cerebro, así como entre el tipo de música escuchada y sus efectos. Los hallazgos de una investigación de Mary Jackson y Donna Joyce

(2003, p. 6) indican que cuando se escucha música ambos hemisferios del cerebro se activan. Otro estudio realizado por Susan Hallam y John Price (1998, p. 88) encontró que ciertas combinaciones de sonidos y frecuencias estimulan partes del cerebro, que producen cambios bioquímicos, y, a su vez, efectos calmantes en las personas.

Las exploraciones que rastrean el flujo de sangre a través del cerebro han conducido a algunos de los desarrollos más ilustrativos en la teoría neurológica y apoyan la contención de que, de las capacidades cognitivas⁵⁴ diferentes, la música y la lengua colaboran más estrechamente. El trabajo de Robert J. Zatorre, Alan C. Evans, Ernest Meyer y Albert Gjedde (1992, p. 848) sugiere que el procesamiento fonológico se logra a través de una red que incluye las regiones parietales temporales, el área de Broca y todas las áreas del hemisferio izquierdo del cerebro.

La diferenciación de tono parece emanar de una red del cerebro compuesta por la corteza prefrontal derecha, la circunvolución temporal superior derecha y el lóbulo frontal derecho (Zatorre et. al., 1992); por lo tanto, dos aspectos de la lengua como tono y fonemas son manejados por separado, pero en armonía, por una forma de colaboración musical y lingüística.

⁵⁴ Se refiere a las potencialidades que tiene una persona de adquirir y desarrollar conocimientos, basado en sus experiencias y al conjunto de factores que intervienen en ese proceso.

Los niños prestan mucha atención a las variaciones sutiles en tono y tiempo, que les permiten aprender el acento de su idioma perfectamente y les avisa cuando una persona no es un hablante nativo. Asimismo, las personas con oído para la música tienen una aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a su habilidad avanzada de percibir, procesar y reproducir el acento.

La investigación de Zatorre et. al. (1992, p. 846) indica que gran parte del debate actual sobre la arquitectura del cerebro con relación a la música es demasiado simplista. Como las exploraciones cerebrales eliminan el *ruido de fondo* a fin de conseguir imágenes visuales claras, se pueden describir concentraciones de actividad que sugieren una red neuronal; pero, en el caso de la música, el sustrato neuronal necesario para los mecanismos de procesamiento lingüístico y no lingüístico especializados sigue siendo desconocido, en gran medida.

En su reseña del libro *Music, the brain, and ecstasy: how music captures our imagination*, Zatorre (1997) dijo que uno de los aspectos importantes que sus autores entendieron fue que existen diferencias funcionales significativas entre los dos lados del cerebro y esas diferencias son relevantes para la música de muchas maneras. Además, que las técnicas como la exploración cerebral pueden producir todo tipo de información acerca de cómo el cerebro procesa los patrones de sonido; sin embargo, no se puede

hablar de que la apreciación musical esté situada en un hemisferio o una región, sólo porque se refleje alguna actividad durante una exploración del cerebro.

Al presente hay una gran cantidad de trabajo en curso sobre las áreas del cerebro, pero los términos *hemisferio derecho* y *hemisferio izquierdo* continúan utilizándose informalmente para describir una serie de tareas percibidas como sentimentales y artísticas, y las consideradas del pensamiento y científicas (Stansell, 2005, p. 11). Regina G. Richards (1993, p. 109) afirma que la música, el ritmo y el movimiento crean un vínculo entre el procesamiento de la música y el ritmo por el hemisferio derecho, y el procesamiento de la información verbal por el izquierdo.

Por otro lado, se ha demostrado que la respuesta emocional a la música que se lleva a cabo en las regiones neocorticales y paralímbicas se disocia tanto de la percepción de la música, como de otros tipos de respuestas emocionales (Blood, Zatorre, Bermúdez y Evans, 1999, p. 386); por ende, cuando el cerebro procesa la música, esta función se extiende sobre ambas regiones hemisféricas y difumina las divisiones tradicionalmente aceptadas. El activador principal en esta conexión es el nervio craneal acústico que actúa como una estación de conmutación para los nervios óptico, oculomotores, trocleares, abducenos y craneales accesorio-espinal (Thompson y Andrews, 2000, p. 182). En otras palabras, el nervio acústico canaliza el sonido del oído

y también realiza otras funciones sensoriales, por lo que nuestra experiencia del medio ambiente se convierte necesariamente en una síntesis.

A veces, los elementos musicales, lingüísticos, táctiles y visuales se relacionan tan armoniosamente que son indivisibles en la percepción. Esta riqueza de aportaciones que hace posible nuestras funciones orgánicas permite aprender idiomas con vitalidad, sutileza, humor y entusiasmo (Stansell, 2005, p. 12), por medio de recursos como la música y, en particular, las canciones.

1.6. Las canciones y la adquisición de una segunda lengua

Según Scott Thornbury (2002, p. 16), las palabras se organizan en el cerebro humano en lo que se conoce como el lexicon mental, lo que significa que el vocabulario se guarda de una manera altamente organizada e interconectada. Este teórico considera que conocer una palabra implica conocer su forma y significado, así como las palabras asociadas comúnmente con ella y sus connotaciones, incluyendo su registro y adición cultural.

Las palabras conocidas pueden clasificarse como activas o pasivas, pero es difícil decir cuáles están en una u otra categoría. La razón es que una palabra que ha estado activa a través del uso constante puede volverse pasiva si dejara de utilizarse; mientras que una palabra pasiva puede convertirse en

activa, de repente, si la situación o el contexto provocaran su uso (Harmer, 1991, p. 159); es decir, el estado de las palabras que conforman el vocabulario no parece ser algo permanente.

Suzanne L. Medina (1990, p. 3), quien ha realizado varias investigaciones sobre el uso de canciones en la adquisición del lenguaje, comenta que hay que distinguir entre el vocabulario adquirido intencionalmente y el adquirido incidentalmente; el primer tipo es aprendido mayormente en escuelas y el segundo, a través de una variedad de fuentes. Estas fuentes incluyen, por ejemplo, leer y escuchar historias orales y canciones.

Para Stansell (2005, p. 11) las canciones benefician la adquisición de lenguaje y parear el ritmo y las palabras apropiadamente contribuye a la habilidad mental de recordarlas. Éste señala que la música y el lenguaje se ayudan una al otro en el proceso de aprender la expresión humana, lo cual es un objetivo común. Las interconexiones entre las áreas musical y lingüística permiten a la música ayudar en el aprendizaje de vocabulario y frases, cuyas tareas se rigen por la inteligencia lingüística.

La hipótesis del *input* de Stephen D. Krashen (1989) constituye el núcleo de la teoría de la adquisición de una segunda lengua. Según Krashen, la adquisición del lenguaje ocurre sólo cuando los estudiantes reciben un *input* comprensible óptimo que sea interesante, un poco más allá de su nivel

de competencia (Shrum y Glisan, 2000, p. 3). El propósito es dar un sentido de curiosidad al proceso de aprendizaje, que motive a los estudiantes a conocer lo que significan las palabras.

La hipótesis del input afirma que los seres humanos únicamente adquieren el lenguaje mediante la comprensión de mensajes o cuando reciben input comprensible. Por lo cual, somos capaces de entender el lenguaje —sin tener una base teórica de gramática adquirida— con la ayuda del contexto, el cual incluye información extralingüística, nuestro conocimiento del mundo y la competencia adquirida previamente. El habla, por tanto, es resultado de la adquisición y no causa; el habla no se puede enseñar directamente sino que surge por sí misma como resultado de la competencia adquirida mediante el input comprensible. (Vázquez Marruecos y Hueso Villegas, 1989, p. 53)

El vocabulario nuevo y desconocido se adquiere, pues, cuando su significado es claro para el alumno. El significado es transmitido por apoyo extralingüístico como ilustraciones, fotos y acciones, y esto, a su vez, produce el *input* comprensible, denominado así porque la entrada lingüística resulta inteligible (Medina, 1990, p. 12). Krashen (1989) afirma además que la cantidad de *input* comprensible es proporcional a la cantidad de vocabulario adquirido; éste se obtiene a través de historias, porque el vocabulario familiar y la sintaxis contenida en ellas proporcionan el significado al vocabulario menos conocido (Medina, 1990, p. 12).

Las canciones comparten los mismos elementos de una historia oral y su uso para la enseñanza de una lengua corresponde a lo que plantea

Krashen (1989) cuando afirma que el *input* tiene que ser significativo. Las canciones son grandes motivadoras y muchas de sus letras son muy significativas (Richard-Amato, 2003, p. 202). Para que los estudiantes aprendan es necesario hacer relevante lo que se enseña. Las emociones y situaciones de la vida suelen ser temas centrales de las canciones y esto aporta una conexión entre el lenguaje y las perspectivas de los estudiantes.

Didácticamente, las canciones pueden ser útiles para enseñar rasgos de una cultura y elementos de un idioma, incluso como lengua extranjera. Varios artículos brindan información de los beneficios que éstas aportan a la enseñanza de un segundo idioma (Richards, 1969; Dubin, 1974; Jolly, 1975; McCready, 1976; Rees, 1977; Monreal, 1982; McLean, 1983; McDonald, 1984; Nambiar, 1985; Everett, 1987; Richard-Amato, 2003). De hecho, en el transcurso de nuestra investigación se encontró un blog titulado *Canción de autor en español para su trabajo en las aulas de ELE (Español como Lengua Extranjera)*, creado por Ángel Puente (2013), que une varios de los asuntos discutidos como el uso de canciones de autor y la tecnología como recursos didácticos.

Georgii Lozanov (1978) planteó que la atmósfera creada por la música aumenta la capacidad de los estudiantes de adquirir vocabulario y acorta el tiempo de aprendizaje de una lengua extranjera. Algunos de los retos que hay que enfrentar al aprender un segundo idioma son:

- 1) Hacer las conexiones correctas (al entender el segundo idioma), entre la forma y el significado de las palabras.
- 2) Diferenciar el significado de palabras que están relacionadas estrechamente (e.g. amoral e inmoral).
- 3) Usar la forma correcta de la palabra para el significado deseado (i.e. hambre y no hombre ni hombro).

Para superar estos retos, el estudiante debe adquirir un caudal de palabras que pueda usar para entender y producir la segunda lengua (Thornbury, 2002 p. 2).

Las palabras se adquieren a base de etiquetar, categorizar y construir asociaciones; etiquetar significa vincular la palabra a lo que ésta representa; categorizar es la capacidad de extender el concepto de una palabra a todas las formas en que se manifiesta esa idea; y construir asociaciones se refiere a tejer una compleja red de palabras para interconectar vocablos como familia y madre (Thornbury, 2002, p. 18). En el proceso de adquirir palabras es importante desarrollar estrategias que contribuyan a organizar el lexicón mental.

Usar canciones en la enseñanza de un segundo idioma contribuye a la organización del lexicón mental. Para la adquisición de palabras de un segundo idioma hay que superar la dependencia de la traducción directa entre ambas lenguas. Las palabras se deben presentar en su contexto típico,

para que las personas sientan su significado, registro y ambiente sintáctico. La memorización de las palabras se puede reforzar, si se usan para expresar significados relevantes a las personas.

Dagmar Šišková (2008) argumenta que las canciones son un buen recurso para enseñar vocabulario, porque en ellas las palabras nuevas aparecen usualmente en contexto y muchas se repiten, lo que facilita la retención. En las canciones, las palabras tienen una riqueza contextual, sonora, rítmica y de imágenes que facilita la adquisición de vocabulario. Esto ha hecho que las canciones sean utilizadas en el aula, en prácticamente todos los niveles escolares, para estimular el interés de los estudiantes y facilitar el aprendizaje por medio de asociaciones. Stansell (2005) describe el uso típico de canciones en el aula así:

In a typical music-language context, a teacher would play a song to awaken perception of musicality, students would focus on the rhythm, learn the lyrics that follow, and the student would leave humming the song. This effective, gradual method could lead to the out-of-class associations that are crucial to language learning. Simply attending class a few days a week and doing homework does not a proficient language speaker make, but adding songs encourages rehearsal. (Stansell, 2005, p. 22)

Fawn Whittaker (1981, p. 9) sostiene que las canciones ayudan en las cuatro áreas principales del aprendizaje de un idioma: escuchar, hablar, leer y escribir; y son una alternativa al sistema de enseñanza basado en ejercicios

repetitivos, para que los estudiantes aprendan por vía de la memorización⁵⁵. Las canciones brindan a los estudiantes un descanso de la clase, así como patrones de memorización amenos, sin siquiera notarlos, porque pueden conducir a asociaciones basadas en sus experiencias particulares, que redunden en el *input* comprensible y significativo que plantea la hipótesis de Krashen. Este método de memoria auditiva conocido como el *song-stuck-in-my-head-phenomenon* (fenómeno de la canción pegada en mi cabeza) es crucial para el aprendizaje de idiomas, y puede utilizarse para reforzar conceptos de gramática muy complejos como para que los estudiantes adultos puedan dominarlos en poco tiempo.

Otro investigador, Tim Murphey (1990, pp. 58-59), considera que el fenómeno de la canción pegada en mi cabeza permite la práctica subvocal involuntaria del contenido lingüístico, lo que a su vez tiene el efecto de profundizarlo en la memoria⁵⁶. En particular, algunas canciones contribuyen a la adquisición de una lengua, porque los pronombres y las referencias a lugares y tiempos pueden producir un efecto de diálogo entre el estudiante y el cantante. La repetición de una canción en la cabeza se produce, por lo general, cuando la audición es seguida de una calma relativa y con la última

⁵⁵ Fawn Whittaker (2005, p. 22) utiliza el término *drill* para esta forma de enseñanza; que, en español, ha sido denominada ejercicios de repetición de tipo memorístico. Stansell (2005) plantea que la resistencia a dejar este método, a pesar de sus pobres resultados, es uno de los enigmas de la enseñanza de idiomas.

⁵⁶ Juan F. Jiménez, Teresa Martín y Núria Puigdevall (2009, p. 130) comentan esto en su “Tipología de explotaciones didácticas de las canciones” para la enseñanza de español.

canción escuchada antes de salir de la casa o el auto. Murphey comentó que dicho fenómeno le ayudó a pasar sus exámenes de gramática, porque recordó fácilmente partes de canciones que le demostraban la respuesta correcta.

Wilcox (1996) investigó los efectos de las canciones entre estudiantes universitarios de inglés como segundo idioma. Su trabajo reveló que la estructura paralela de las canciones y las letras mejoraban la memoria de los estudiantes. Además, encontró que las canciones ayudaban “a establecer la prosodia del lenguaje” (p. 118) y facilitaban la repetición de frases, lo que propiciaba la práctica y retención del vocabulario. Wilcox descubrió que los estudiantes disfrutaban las actividades con canciones y mostraban buena disposición a utilizarlas. Su estudio demostró que las canciones pueden ser un recurso útil para el aprendizaje y contribuir a que los estudiantes no se sientan cohibidos a participar en las actividades pedagógicas. Esto se debe a la naturaleza emocional de las canciones y al hecho de que éstas sirven para crear una atmósfera relajada y libre de estrés (Richards, 1993, p. 109).

Otros trabajos como el de María del Carmen Fonseca Mora (2000, pp. 148-150) validan que las canciones deben utilizarse conjuntamente en las clases de lenguas extranjeras. Ésta afirma que la información verbal ligada a la musical parece ser más fácil de recordar, debido a que disminuye la ansiedad de los estudiantes. Los sonidos del idioma ajenos acompañados de música serán almacenados en la memoria musical a largo plazo y estarán

accesibles para el ensayo mental y la memorización. Asimismo considera que tal función es vital cuando describe el funcionamiento del enfoque melódico. La musicalidad del habla tiene un efecto no sólo en las destrezas de pronunciación de los estudiantes sino también en todo su proceso de adquisición del idioma. La música y la musicalidad de la enseñanza del idioma proporcionan un entorno rico de sonido que elimina las distracciones auditivas (Toscano-Fuentes y Fonseca Mora, 2013). El método musical realza el conocimiento de sonidos, ritmos, pausas y entonaciones de los estudiantes y los anima a desarrollar la fluidez lingüística a través de la imitación y el ensayo subvocal.

El ambiente de aprendizaje del vernáculo es muy diferente al de la típica clase de adquisición de una segunda lengua. Muchos de los estudios anteriores fueron esfuerzos por brindar a los estudiantes un entorno afectivo cercano al de la adquisición de su primera lengua. Las canciones ayudan a crear un ambiente relajado y de unidad más propio de un núcleo familiar que de un salón de clases. Cuando los maestros incluyen canciones a su práctica docente pueden esperar una mayor motivación y comprensión de los estudiantes. Las canciones también hacen más accesibles las ideas culturales a los alumnos y aumentan su capacidad de memoria, a la vez que proporcionan un contexto estructurado para el recuerdo de palabras y frases a largo plazo.

La cultura constituye una gran parte del currículo en la enseñanza de una lengua, así como de los cursos que tienen como tema central aspectos del lenguaje, y no todas las canciones son útiles como recursos didácticos⁵⁷; por consecuencia, es preciso seleccionar cuidadosamente las obras. Los estudiantes deben aprender cómo producir el lenguaje con precisión y conocer la cultura de sus hablantes. Si se utilizan correctamente, las canciones pueden ayudar a adquirir conciencia cultural y valores (Jackson y Joyce, 2003, p. 7). A través de las canciones se pueden aprender las reglas culturales de la comunicación en diversas situaciones (Richard-Amato, 2003, p. 200), por el carácter coloquial de muchas de ellas.

También es fundamental conocer el trasfondo cultural de los estudiantes, a la hora de escoger las canciones y las actividades que propicien el proceso de enseñanza y aprendizaje. Partir de su trasfondo cultural hará que el material no sea del todo ajeno y que los estudiantes puedan participar, desde sus experiencias cotidianas; de esta forma, se sentirán más confiados de su posibilidad de aprender y motivados a contribuir al curso. Esto abrió la puerta a la investigación de asuntos demográficos y etnográficos pertinentes a los participantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos.

⁵⁷ Un problema que los educadores encuentran al buscar canciones pop con fines didácticos es el vocabulario y la gramática informales de muchas de ellas.

1.7. El crecimiento poblacional de los hispanos en Estados Unidos

El 3 de marzo de 2001 John Ruiz ganó el título de Campeón de Peso Completo de la Asociación Mundial de Boxeo. La victoria del púgil hijo de puertorriqueños, nacido y radicado en Massachusetts, Estados Unidos fue motivo de celebración para muchos, pues se trataba del primer campeón hispano de esa categoría, en la historia. Su hazaña le valió el reconocimiento de Boxeador del Año 2001 en Puerto Rico, donde fue recibido con gran entusiasmo.

En medio de la celebración, un conocido entrenador de boxeo en la Isla dijo que Ruiz no debía recibir tal honor, porque no era puertorriqueño. Sus palabras revivieron un viejo y largo debate sobre la identidad cultural de los hijos de los puertorriqueños que emigraron masivamente a Estados Unidos, a mediados del siglo XX. La mayoría de esos emigrantes se estableció en Nueva York; de ahí que a sus hijos se les denominara *niuyorricans*, de los gentilicios de Nueva York y Puerto Rico en inglés (*New Yorker* y *Puerto Rican*).

La plena *Pa' los boricuas ausentes* compuesta y popularizada por César Concepción (1949) trasluce la emergencia de ese debate:

Pa' los boricuas que están ausentes
es para ustedes esta canción,
porque no hay duda que ustedes quieren

a su Borinquen⁵⁸ de corazón.

Si un jibarito en su islita triunfa
ustedes saben darle valor,
lo quieren todos, lo felicitan
y lo bendicen con su calor.

Boricuas de la banda allá,
ésos sí que son borinqueños.
Boricuas de la banda acá,
que son de veras puertorriqueños. (Concepción, 1949)

La intención de estos versos parece ser afirmar la identidad puertorriqueña de los boricuas ausentes (que viven fuera de la Isla); sin embargo, la diferenciación entre unos “Boricuas de la banda allá” que *sí* “son borinqueños” y unos de la banda acá que “son *de veras* puertorriqueños” (énfasis añadido), más bien pone en evidencia la idea de que la identidad puertorriqueña de los “ausentes” se percibe como una esencialmente emocional y volitiva. Los migrantes puertorriqueños y sus hijos han sido diferenciados y rechazados en Puerto Rico y en Estados Unidos, por muchos que consideran su identidad cultural ajena o problemática.

El crecimiento poblacional de los hispanos en Estados Unidos superó por 1,5% los estimados realizados por la oficina del Buró del Censo, en 2010, al registrar un aumento de 58% en una década. Este hecho está generando conflictos y debates sobre las políticas públicas necesarias para integrar a los

⁵⁸ Borinquen o Borinquén es el nombre popular y poético de Puerto Rico, derivado del nombre taíno de la Isla: *Borikén*; los adjetivos borinqueño, borincano y boricua se derivan también de él.

inmigrantes y sus descendientes a la cultura estadounidense. Las medidas adoptadas y su aplicación puede que no estén logrando su objetivo, incluso que estén teniendo el efecto contrario: hacer que los inmigrantes hispanos se sientan rechazados y reafirmen su identidad cultural hispana.

En Estados Unidos, la identidad cultural de los inmigrantes y sus descendientes, así como las prácticas de la afirmación de esa identidad, se está volviendo un tema de discusión cada vez más frecuente y además un motivo de conflictos; por ejemplo, en Atlanta, Georgia varios comerciantes hispanos fueron multados por violar una ordenanza que exige que el 75% de los letreros sea en inglés. En defensa de que palabras como supermercado fueran cambiadas a *supermarket*, el Sargento H. Smith, un oficial de policía del área, dijo: “The ‘super’ is English. But I don’t know what ‘mercado’ means. If an American was out there driving by, he wouldn’t know what that was” (Branigin, 1999, p. A4). El caso siguió su curso en el sistema judicial, luego de que los comerciantes alegaran que la ordenanza violaba sus derechos a la libre expresión (Lezin, 1999). En Georgia, como en otros estados de la unión americana, el inglés es el idioma oficial.

Lejos de lo anecdótico, la realidad es que la composición étnica de Estados Unidos experimentó cambios importantes, entre 1960 y 2010; en este periodo, los niveles de inmigración aumentaron de manera constante, al ritmo que crecía la proporción de naturales de América Latina y Asia. De

acuerdo al Censo 2010, en Estados Unidos había un total de 308,7 millones de habitantes (al 1 de abril de 2010), de los cuales 50,5 millones eran de origen hispano (el 16% de la población)⁵⁹.

Los datos incluidos en el informe publicado por el Buró del Censo revelan que más del 50% del crecimiento poblacional de ese país, por los últimos 50 años, se debió al aumento de quienes se identificaron como de origen étnico hispano o latino; estos términos fueron definidos en el Censo 2010 de la siguiente forma: “Hispanic or Latino’ refers to a person of Cuban, Mexican, Puerto Rican, South or Central American, or other Spanish culture or origin regardless of race” (Ennis, Ríos-Vargas y Albert, 2011, p. 2).

Varios asuntos de política pública han ganado prominencia, en respuesta a los cambios demográficos; éstos incluyen protección fronteriza, leyes inmigratorias, leyes de extranjería, leyes de inglés como idioma oficial, educación bilingüe y servicios públicos a inmigrantes. En todos los niveles del Gobierno, desde los consejos municipales hasta el Tribunal Supremo de Estados Unidos —uno de cuyos jueces es Sonia Sotomayor de ascendencia puertorriqueña—, han comenzado a enfrentar el reto de desarrollar políticas, con el propósito de ayudar a los inmigrantes a adaptarse y convertirse en miembros plenos de la comunidad; no obstante, de acuerdo a Deborah J.

⁵⁹ La tasa de inmigración no es el único factor importante en el aumento de la población hispana en Estados Unidos; la tasa de natalidad de este grupo también ha sido un factor determinante de su crecimiento. Para información reciente de este tema se recomienda el documento de Joyce A. Martin et. al. (2010).

Schildkraut (2005), muchas de esas políticas y la selectividad de su implantación a la población hispana hacen pensar que la motivación real detrás de ellas no es ayudar a los inmigrantes a adaptarse y prepararse para el éxito en el *American way of life*⁶⁰, sino que un grupo de ellos sienta que no es bienvenido ni aceptado.

La legislación para que el inglés sea declarado idioma oficial⁶¹ tiene apoyo del pueblo estadounidense; las encuestas revelan que alrededor del 60% de los participantes respalda la medida. En 1996, cuatro suburbios de Chicago, Illinois votaron para que el inglés fuera el idioma oficial de su pueblo. Quienes apoyaban la iniciativa afirmaban que el propósito era *animar* a los inmigrantes a aprender inglés, según dijo uno de ellos: para que se volvieran mejores ciudadanos y pudieran hacer algo más que barrer pisos y trabajar en lugares como McDonald's (Cotliar, 1996). En 1998, los electores de Alaska aprobaron una iniciativa para hacer del inglés el idioma oficial del estado, con un 70% del voto (Clark, 1998); ese mismo año, los electores de California optaron por eliminar los programas de educación bilingüe al aprobar la Proposition 227, con 61% del voto (Terry, 1998); desde entonces, Arizona y Massachusetts han hecho lo mismo.

⁶⁰ Esta expresión se refiere al concepto de estilo de vida estadounidense, que pretende adherirse a los principios de libertad y búsqueda de la felicidad, se fundamenta en la afirmación del privatismo en la actividad económica y se relaciona con el mito del *American dream*.

⁶¹ El trabajo de Benjamin J. Newman, Todd K. Hartman y Charles S. Taber (2012) relaciona la inmigración, el idioma, la aculturación y la amenaza cultural.

¿Por qué tanta gente apoyará las políticas lingüísticas restrictivas, si el inglés es el idioma oficial de facto en Estados Unidos, los no anglohablantes reconocen la necesidad de aprenderlo para progresar allí y la mayoría de los inmigrantes y sus hijos desean aprenderlo y lo hacen (Portes y Rumbaut, 2001; Stevens 1994)? Una de las razones es el racismo y específicamente el sentimiento antiinmigrante contra los latinos y asiáticos (Perea, 1997).

En Estados Unidos siempre ha habido gente que no habla inglés, pero los intentos de oficializarlo son un fenómeno reciente; por lo tanto, que los debates sobre el idioma y el afán de aculturar a los inmigrantes se estén dando a la par con el aumento de la población hispana no es coincidencia. Los opositores a la ordenanza que requiere que el 75% de los letreros en Atlanta sea en inglés han utilizado este argumento al señalar que esta política no ha sido impuesta en los restaurantes franceses e italianos, como se ha hecho en los lugares hispanos (Schildkraut, 2005).

Para muchos, la idea de aprender inglés para tener éxito en Estados Unidos parece ser, más importante que realizar estudios universitarios. Miranda E. Wilkerson y Joseph Salmons (2012) dicen al respecto:

National identity in the United States is intertwined tightly in the popular mind with language, though we have no official national language. Those who cannot speak English are depicted as not American—regardless of their citizenship, actions, and/or identities. (...) Interpretations of history propel the myth as well, as with U.S. English, Inc.: “Immigrants of many nationalities built our nation, but the ‘melting pot’

melded us into one people. This long tradition of assimilation has always included the adoption of English as the common means of communication.” This appeal to language as a key unifier of US identity is widespread. U.S. English, Inc., argues further for the economic marginality of non-English speakers: “Life without English proficiency in the United States is a life of lowskilled, low-paying jobs. . . . Knowledge of English leads to the realization of the American dream of increased economic opportunity and the ability to become a more productive member of society, which benefits everyone.” Michael Reagan put it starkly for earlier immigrants: “It was a case of sink or swim. If you couldn’t speak English, you couldn’t get by, go to school, get a job, or become a citizen and vote.” This and similar rhetoric seeks to portray non-English speakers in the US as profoundly marginal along demographic, economic, geographic, and social parameters. (Wilkerson y Salmons, 2012, p. 1)

En cualquier caso, los hispanos están aprendiendo inglés. El trabajo de estos autores revela que el 92% de los hispanos de segunda generación (hijos de inmigrantes) hablan inglés muy bien, y cerca del 100% de los hispanos de tercera generación (nietos de inmigrantes) dominan el inglés o son completamente bilingües.

Los hispanos también están aumentando su presencia en las universidades de Estados Unidos, consistentemente. Entre 2009 y 2010, los hispanos no sólo establecieron un nuevo récord en la cantidad de matriculados en universidades con el 24% de inscripciones nuevas sino que se convirtieron en el mayor grupo minoritario en los campus de Estados Unidos. La Tabla 1.1. brinda información de las inscripciones nuevas de los hispanos, a lo largo de las últimas cuatro décadas completas.

Tabla 1.1. Inscripciones universitarias de los hispanos en EE.UU., por edad, nivel, tipo de institución, sexo y asistencia, de octubre de 1970 a octubre de 2010

AÑO ¹	EDAD				NIVEL ²			INSTITUCIÓN		SEXO		ASISTENCIA ³	
	Todas	18-24	25-34	35 +	2 años	4 años	Graduado	Pública	Privada	Hombre	Mujer	Completa	Parcial
2010	20.277	12.443	4.624	3.210	5.906	10.450	3.921	16.155	4.122	9.007	11.270	14.602	5.675
2009	19.766	12.282	4.293	3.193	5.551	10.463	3.752	15.724	4.042	8.642	11.124	14.365	5.401
2008	18.632	11.708	4.013	2.911	5.345	9.611	3.676	14.739	3.893	8.311	10.321	13.245	5.387
2007	17.956	11.348	3.837	2.771	4.814	9.551	3.591	14.072	3.884	7.825	10.131	12.656	5.300
2006	17.233	10.799	3.658	2.776	4.294	9.561	3.378	13.467	3.766	7.506	9.727	12.071	5.162
2005	17.473	11.016	3.600	2.857	4.327	9.842	3.304	13.436	4.037	7.538	9.935	12.238	5.235
2004	17.382	10.809	3.690	2.883	4.340	9.664	3.378	13.651	3.731	7.575	9.807	11.989	5.393
2003	16.638	10.516	3.493	2.629	4.384	9.886	3.268	13.110	3.528	7.318	9.320	11.490	5.148
2002	16.498	10.228	3.402	2.868	4.378	9.048	3.072	12.835	3.663	7.240	9.258	11.142	5.356
2001	15.873	9.767	3.421	2.685	4.159	8.393	3.321	12.421	3.452	6.875	8.998	10.404	5.469
2000	15.314	9.602	3.206	2.506	3.881	8.520	2.913	12.009	3.305	6.682	8.632	10.159	5.155
1999	15.204	9.410	3.096	2.698	3.794	8.253	3.157	11.659	3.545	6.957	8.247	10.113	5.091
1998	15.547	9.447	3.414	2.686	4.234	8.276	3.037	11.984	3.563	6.905	8.642	10.189	5.358
1997	15.436	9.376	3.269	2.791	4.078	8.331	3.027	12.091	3.345	6.843	8.593	10.236	5.200
1996	15.227	9.006	3.443	2.778	4.174	8.131	2.922	12.015	3.212	6.821	8.406	9.839	5.388
1995	14.716	8.698	3.349	2.669	3.882	8.085	2.749	11.373	3.343	6.703	8.013	9.544	5.172
1994	15.023	8.879	3.419	2.725	4.208	8.202	2.613	11.694	3.329	6.764	8.259	9.573	5.450
1993	14.394	8.761	3.140	2.493	4.345	7.614	2.435	11.317	3.077	6.598	7.796	9.425	4.969
1993	13.899	8.316	3.094	2.489	4.196	7.312	2.391	10.911	2.988	6.324	7.575	9.020	4.879
1992	14.036	8.547	3.125	2.364	4.239	7.405	2.392	11.066	2.970	6.192	7.844	9.190	4.846
1991	14.057	8.304	3.285	2.468	4.277	7.097	2.683	11.081	2.976	6.439	7.618	9.049	5.008
1990	13.622	8.142	3.162	2.318	3.965	7.143	2.514	10.754	2.868	6.192	7.430	8.698	4.924
1989	13.181	7.986	3.082	2.113	3.627	7.034	2.520	10.297	2.884	5.949	7.232	8.454	4.727
1988	13.116	7.974	2.963	2.179	3.837	6.768	2.511	10.333	2.783	5.950	7.166	8.213	4.903
1987	12.719	7.933	2.985	1.801	3.648	6.656	2.415	9.961	2.758	6.030	6.689	7.961	4.758
1986	12.401	7.615	2.989	1.797	3.391	6.645	2.365	9.579	2.822	5.847	6.554	7.899	4.502
1985	12.524	7.801	3.063	1.660	3.289	6.808	2.427	9.694	2.830	5.906	6.618	8.035	4.489
1984	12.305	7.843	3.016	1.446	3.172	6.738	2.395	9.592	2.713	5.988	6.317	8.085	4.220
1983	12.367	7.739	3.087	1.541	3.416	6.509	2.442	9.422	2.945	6.038	6.329	7.999	4.368
1982	12.345	7.931	2.989	1.425	3.448	6.504	2.393	9.495	2.850	5.918	6.427	8.012	4.333
1981	12.174	7.807	2.928	1.439	3.347	6.622	2.205	9.268	2.906	5.851	6.323	7.835	4.339
1980	11.452	7.478	2.702	1.272	3.107	6.172	2.173	—	—	5.459	5.993	7.355	4.097
1979	11.407	7.304	2.675	1.428	2.897	6.296	2.214	8.868	2.539	5.493	5.914	7.241	4.166
1978	11.164	7.269	2.569	1.326	2.904	6.043	2.217	8.463	2.701	5.594	5.570	7.182	3.982
1977	10.213	7.412	2.801	—	2.508	5.895	1.810	7.924	2.289	5.367	4.846	7.190	3.023
1976	11.139	7.460	2.489	1.190	2.854	6.135	2.152	8.718	2.421	5.783	5.356	7.391	3.748
1975	9.698	7.230	2.469	—	2.561	5.547	1.590	7.704	1.994	5.342	4.356	7.106	2.592
1974	8.828	6.625	2.202	—	2.072	5.266	1.490	6.906	1.922	4.927	3.901	6.351	2.477
1973	8.179	6.350	1.829	—	1.797	4.997	1.385	6.224	1.955	4.677	3.502	6.090	2.089
1972	8.312	6.552	1.760	—	1.910	5.082	1.320	6.337	1.975	4.852	3.460	6.312	2.000
1971	8.087	6.491	1.594	—	1.830	5.065	1.192	6.271	1.816	4.850	3.237	6.204	1.883
1970	7.414	6.065	1.349	—	1.692	4.582	1.140	5.699	1.715	4.402	3.012	5.763	1.651

¹ Los datos de 1980 no incluyen la información de las categorías Pública y Privada. Los datos de 1970 a 1975 y 1977 no incluyen la información de la categoría 35 o más.

² El nivel subgraduado está dividido en grado asociado (2 años) y licenciatura; no incluye los cursos de educación continua.

³ Los datos no indican el número de créditos que constituye el programa a tiempo completo. Para fines de la Beca Pell, la carga académica mínima es 12 créditos.

Fuente: Análisis de los datos del Current Population Survey de 1970 a 2010, publicado por el U.S. Census Bureau.

El número de hispanos matriculados en las universidades aumentó a 349.000 entre 2009 y 2010, en comparación con un incremento de 88.000 entre los afroamericanos y de 43.000 entre los asiáticos. El número de hispanos superó por primera vez al de los afroamericanos en las universidades, no empuja a que las inscripciones de estos últimos han crecido

a un ritmo constante por décadas y aumentaron nuevamente en estos años. La subida fue notable también, porque el aumento poblacional de los hispanos en ese grupo demográfico fue de sólo 7% (Fry, 2011).

Según datos del Buró del Censo, el número de hispanos entre 18 y 24 años matriculados en universidades estadounidenses aumentó a 324.000 estudiantes, entre 2011 y 2012. La cantidad total de hispanos de esas edades que están realizando estudios universitarios alcanzó la cifra récord de 2,4 millones. En contraste, el número de estudiantes no hispanos se redujo en esos mismos años. En general, los hispanos constituyen el 19% de todos los estudiantes universitarios de ese grupo de edad (de 12% que era en 2008); y, por primera vez, superaron a los blancos no hispanos en inscripciones nuevas (de egresados de escuela superior), 49% frente a 47% (López y Fry, 2013).

1.8. Los mitos cívicos de la identidad cultural estadounidense

Otra posible respuesta a la pregunta sobre las políticas lingüísticas restrictivas planteada en la página 92 es la obsesión de muchos estadounidenses por lo que significa ser *americano*; esta obsesión se centra en los mitos, las normas y los valores que establecen las fronteras conceptuales de la identidad nacional (Schildkraut, 2005). Algunos de estos elementos son ideológicos, mientras otros son culturales.

En su trabajo sobre la manera en que las ideas sobre la identidad estadounidense han dado forma a las leyes de ciudadanía en Estados Unidos, Rogers M. Smith (1997, p. 33) define un *mito cívico* como: un mito que sirve para explicar por qué las personas forman un pueblo; que generalmente indica cómo una comunidad política se originó, quién es elegible para la ciudadanía, quién no y por qué; y cuáles son los objetivos de la comunidad. Smith describe cómo tres mitos en particular —el *liberalismo*, el *republicanismo cívico* y el *etnoculturalismo*— han dirigido las políticas legales y judiciales de ciudadanía, desde la era colonial hasta el presente; y han dado forma a los esfuerzos de la élite por decidir quién puede ser un miembro de la sociedad estadounidense.

Los análisis de Smith fueron fundamentales para este trabajo y su argumento (de política simbólica) de que este tipo de *commodity* cultural puede formar opinión influyó el diseño de la presente investigación. El modelo de Smith, no empuja a su utilidad, falla en incluir una visión muy popular de lo que significa ser estadounidense, derivada de la concepción de Estados Unidos como una nación de inmigrantes. Luego de examinar varios estudios sobre políticas culturales, lingüísticas y de identidad, optamos por añadir un cuarto mito cívico tomado del trabajo de Schildkraut (2005); esta categoría denominada por ella *incorporacionismo*, registra con precisión la visión ausente en el modelo de Smith.

Los mitos presentados a continuación responden a tipos ideales y, con frecuencia, se entremezclan en la práctica; empero, analizarlos individualmente es de utilidad para estudiar cómo se define y qué significa para muchos ser estadounidense, y establece el marco teórico y referencial necesario para este trabajo y posibles investigaciones futuras.

1.8.1. El liberalismo

Como doctrina política, el liberalismo plantea que la vida privada de los individuos debe ser libre de la intervención arbitraria del Gobierno y que la ley debe proteger dicha libertad. El énfasis en los derechos de las personas y los privilegios de la ciudadanía se traducen en un culto al individualismo, la privacidad, los derechos civiles y las libertades. También manifiesta preferencia por el gobierno mínimo y la economía de libre mercado (Kingdom, 1999). El liberalismo rechaza la noción de los derechos grupales, basado en que las personas deben ser tratadas por igual como individuos ante la ley⁶².

El liberalismo tuvo gran influencia en el desarrollo de la cultura política de Estados Unidos y sigue teniéndolo; el último verso de su himno nacional lo describe como “the land of the free” (la tierra de los libres) y su Declaración de Independencia proclama que “all men are created equal”

⁶² Para un análisis más detallado de este tema, consultar la obra *Models of democracy* de David Held (1996).

(todos los hombres nacen iguales). El famoso *American dream* —el mito de que cualquiera en Estados Unidos puede lograr el éxito financiero por medio del impulso propio y el trabajo duro— proviene de la tradición liberal y es una fuerza motivadora que sigue inspirando a muchos (Hochschild, 1995).

Se considera que la identidad estadounidense está definida principalmente —incluso de manera única— por el liberalismo. Gunnar Myrdal (1944) sostiene que ésta no se basa en la cultura sino en un explícito grupo de ideales conocido como el *American Creed* y que tanto los blancos como los negros creen en sus principios de libertad, igualdad y estado de derecho.

Por su parte, Louis Hartz (1955) dice que los estadounidenses son irracionalmente liberales, a costa de cualquier otra posibilidad. Su trabajo se basa en el análisis de un solo factor y argumenta que ese factor (el liberalismo) es el lente a través del cual se deben analizar el carácter, la historia y la política estadounidenses.

Otros como Samuel Huntington (1981) opinan que el conflicto interno en Estados Unidos no ha sido nunca sobre retar el paradigma liberal sino sobre ampliar su alcance. Muchos añaden que la identidad estadounidense es única en cuanto que se deriva de un grupo de creencias y leyes liberales, a diferencia de otras naciones cuya identidad se basa en una ascendencia, una historia y un idioma comunes.

Aun quienes critican la tesis de Hartz reconocen la persistencia de las ideas liberales en Estados Unidos. Estudios contemporáneos validan que el liberalismo juega un papel determinante en la identidad y la política de esa nación. Dos encuestas realizadas en California acerca de qué hace a Estados Unidos diferente de otros países revelan que el 42% de las personas mencionaron libertades de diversos tipos y 34%, cualidades relacionadas con el individualismo (Citrin, Reingold y Green, 1990; Citrin, Haas, Muste y Reingold, 1994).

Asimismo, en la encuesta *Looking for America* realizada en 1997, 89% de los encuestados dijo que lo que distingue a Estados Unidos es la libertad de expresión; 86% contestó que la libertad de culto; 79% comentó que la oportunidad de una persona pobre de salir adelante trabajando duro; y 75% opinó que la confianza en uno mismo. Estos datos apoyan las ideas de algunos como Herbert McClosky y John Zaller (1984), que afirman que la libertad es el principio más arraigado al sistema de valores de ese país.

1.8.2. El republicanismo cívico

El republicanismo cívico es una ideología basada en el concepto de la ciudadanía activa. Esta tradición se aparta del individuo autónomo del liberalismo y reconoce que las vidas individuales se entrelazan (Barber, 1984;

Conover, Crewe y Searing, 1991). Robert Putnam (1995; 2000) aborda en sus trabajos la importancia de la interacción social y el compromiso cívico en la sociedad; éste se refiere a ese compromiso como *capital social* y argumenta que la participación y la confianza se refuerzan una a la otra y ambas son instrumentales, para que una comunidad logre sus objetivos.

En Estados Unidos, el republicanismo cívico se ha utilizado para afirmar que el bien público debe ser tan valorado como el interés privado, basado en que una colectividad activa y comprometida es esencial, para proteger la salud y estabilidad del mismo sistema que permite a la gente procurar sus anhelos individuales (Fishkin, 1995). La identificación del bien propio con el bien común es vista como un componente necesario de un sistema político descentralizado y autoregulado (Epstein, 1984).

Cuando el bienestar público se considera algo inseparable del bienestar privado se desarrolla un vínculo personal a la comunidad nacional; este vínculo puede tomar forma de patriotismo, que es una característica importante del republicanismo cívico, porque hace que la gente esté dispuesta a actuar por el bien de la nación (Walzer, 1983).

Gordon Wood (1969) y John Greville Agard Pocock (1975) consideran que esta corriente es cosa del pasado en Estados Unidos y ya no juega un papel importante en la definición de su identidad cultural, a juzgar por actitudes como la apatía ciudadana y la baja tasa de participación electoral.

Investigaciones posteriores, sin embargo, han documentado que continúa teniendo relevancia (Thompson, 1997; Parlow, 2008), lo que se manifiesta a través de modelos de voluntarismo y en la forma en que la gente se organiza para trabajar juntos en la solución de problemas comunes⁶³; por ejemplo, Theda Skocpol (2004) ha argumentado el vínculo de la sociedad estadounidense con la noción de una vida cívica activa.

Encuestas sobre la participación ciudadana de los estadounidenses indican que el 69% pertenece a, por lo menos, una organización ambiental, cívica, cultural, deportiva, educativa, étnica, laboral, política, profesional o religiosa (Putnam, 2000; Hibbing y Theiss-Morse, 2002). Otra investigación de Elizabeth Theiss-Morse (2009) reveló que el republicanismo cívico es un ideal afirmado a escala nacional. Su trabajo dio a conocer que las personas encuestadas dijeron tener la obligación de pagar impuestos (77%), ayudar en una crisis nacional (75%), pelear por el País en una guerra (62%), hacer trabajo voluntario en sus comunidades (47%), garantizar un estándar de vida básico para sus conciudadanos (44%) y donar dinero a organizaciones caritativas (36%). Estos resultados demuestran que el asociacionismo, el colectivismo activo, el orgullo nacional y la responsabilidad ciudadana, entre otros principios de este mito cívico, constituyen un elemento fundamental de la identidad estadounidense.

⁶³ El doctorando ha vivido en Estados Unidos varios años y ha podido apreciar el trabajo de organización y acción social de las comunidades y los grupos de interés.

1.8.3. El etnoculturalismo

Smith (1997) define el etnoculturalismo como una tradición intelectual y política que concibe a Estados Unidos en términos dominadores, raciales, patriarcales y religiosos; y que ha sido parte de la vida de esa nación tanto y por tanto tiempo como las doctrinas liberales y republicanas. Es la creencia de que ciertas características inmutables dictan quién puede ser un ciudadano y quién no; según este parecer, sólo los hombres blancos, protestantes, de ascendencia nordeuropea son los estadounidenses auténticos.

Esta tradición ha sido denominada también *ascriptivism* y *ascriptive Americanism*⁶⁴. Smith (1997) afirma que se trata de un mito cívico muy poderoso que ha generado una ciudadanía de segunda clase, para negar libertades personales y oportunidades a la mayoría de la población adulta, basándose en raza, etnicidad, género y religión⁶⁵. La casi extinción de los pueblos indígenas, la negación del sufragio femenino y la doctrina legal *Separate but equal* (separados pero iguales) que justificó la segregación racial son una muestra de las creencias y prácticas de esta tradición en la cultura política estadounidense.

⁶⁴ David A. Hollinger (2006) discute estos términos y sus alcances en el libro *Postethnic America: beyond multiculturalism*.

⁶⁵ Algunos consideran que la ciudadanía estadounidense impuesta a los puertorriqueños por la Ley Jones en 1917 es una de “segunda clase” (Flores Rodríguez, 2005, p. 345), por negarles derechos fundamentales como votar por el presidente y elegir senadores y representantes al Congreso de Estados Unidos (Román, 1998, pp. 3-4).

El etnoculturalismo es similar a lo que otros llaman *nativism*, esto es, una preferencia por quienes son considerados nativos y una intensa oposición a los extranjeros o a una minoría interna por sus vínculos foráneos (Higham, 1988; Perea, 1997). Algunos aseguran que el nativismo se basa en el conformismo cultural y da un acabado etnocéntrico a la identidad cultural estadounidense (Citrin, Wong y Duff, 2001). La diferencia entre ambos términos está en que el *nativismo*⁶⁶ es abiertamente antiinmigrante y antiextranjero y responde a situaciones como cambios demográficos, conflictos geopolíticos y crisis económicas; mientras que el etnoculturalismo es más un mito general en torno a la identidad cultural de una nación y, por consiguiente, está prejuiciado contra cualquier persona —no importa donde haya nacido— que no encaje en la cultura dominante de la nación (Schildkraut, 2005). El etnoculturalismo da forma a cómo la gente se imagina su identidad cultural, incluso más allá de su nivel de consciencia.

La manera casi automática de asumir que una persona que hable inglés con acento en Estados Unidos no es estadounidense es un ejemplo de la presencia y profundidad del etnoculturalismo en lo cotidiano; también demuestra que este término es más preciso para hablar del trato que reciben no sólo los inmigrantes sino todos los ciudadanos que no sean blancos y cristianos y no hablen un inglés estándar.

⁶⁶ Ésta es es una traducción libre nuestra al término en inglés utilizado en los trabajos indicados.

Aunque se ha progresado mucho en la igualdad racial y de género en Estados Unidos, este mito cívico continúa siendo un componente central de su identidad cultural. Investigadores argumentan que es difícil concebir la ciudadanía sin que el etnoculturalismo entre en juego, porque al igual que cualquier otra forma de identidad grupal, la ciudadanía implica distinguir a los miembros de un colectivo de los que no lo son (Conover, Searing y Crewe, 1999). Como lo han demostrado teóricos de la identidad social, la tendencia humana es a formar grupos internos y grupos externos, y a discriminar conforme a ello no importa cuál sea la identidad grupal (Tajfel y Turner, 1986).

1.8.4. El incorporacionismo

Paradójicamente, el etnoculturalismo comparte el imaginario estadounidense con una concepción de la identidad nacional que celebra la diversidad cultural. La imagen simbólica de los inmigrantes que llegan a Estados Unidos a iniciar una nueva vida de libertad y oportunidades es tan valorada como la de los Sons of Liberty echando el té al agua, en el puerto de Boston. Schildkraut (2005) llama a esta tradición incorporacionismo y la define como el mito cívico que concilia la etnicidad y la nacionalidad de los estadounidenses —el origen que se desea preservar y el elemento común que

los une como nación— de tal forma que todos serían: *German-American*, *Irish-American*, *Italian-American*, etc.

Según este mito cívico, las personas forman una comunidad política a partir de la experiencia migratoria y todos los inmigrantes son elegibles (idealmente) a la ciudadanía (Walzer, 1996; Honing, 2001). Los propósitos y valores que el incorporacionismo traza a la nación son dar la bienvenida a los inmigrantes y forjar un sentido de identidad nacional que conserva y respeta la diversidad.

Estudios de opinión sugieren que muchos estadounidenses refrendan una concepción de su identidad cultural basada en la inmigración. En la encuesta *Looking for America*, el 82% de los participantes expresó que lo que hace a Estados Unidos diferente de todos los demás países es la mezcla de muchas culturas diferentes en una cultura. Así, en sondeos como el General Social Survey⁶⁷, los encuestados se dividieron entre favorecer la conservación de distintas tradiciones culturales (31%), preferir una población más uniforme (37%) y apoyar un cierto grado de variedad junto a cierto grado de homogeneidad (32%).

Para algunos investigadores, puede que muchos estadounidenses no consideren que conservar sus tradiciones culturales y mezclarse en una

⁶⁷ Esta encuesta conocida por las siglas GSS ha registrado las opiniones de los estadounidenses desde 1972 y es un recurso importante para los investigadores; contiene preguntas demográficas, conductuales y actitudinales, además de temas de interés especial. Muchas de las preguntas principales no han cambiado en sus 39 años, para facilitar los estudios de tendencias.

sociedad mayor sean mutuamente excluyentes; de ahí que tener ambas —una identidad étnica y una identidad nacional común— tenga un respaldo amplio (Citrin et. al., 1994; Citrin et. al., 2001). Dado que 38,5 millones (12,5%) de quienes viven en Estados Unidos actualmente nacieron en otro país⁶⁸, la experiencia inmigratoria sigue siendo una realidad actual para muchos. Es posible que en Estados Unidos haya una ambivalencia en torno a la inmigración y los inmigrantes, y que xenofobia y *xenofilia* coexistan tanto a escala individual como social (Honing, 2001). En cualquier caso, no hay duda de que la etnicidad juega un papel esencial en la forma en que se manifiestan el etnoculturalismo y el incorporacionismo.

Este esquema abarcó un terreno amplio y una gama de temas, en el proceso de explorar los argumentos que se esgrimen para delinear la identidad cultural estadounidense. El modelo utilizado para abordar los mitos cívicos de lo que define ser estadounidense sirvió para enmarcar características y actitudes generales que, según las encuestas y los estudios a escala nacional presentados, los estadounidenses comparten y afirman a la hora de distinguir su país de otros.

La información expuso que la identidad estadounidense no responde a una sola concepción sino a varias que incluso entran en conflicto, de ahí que todas deban tomarse en consideración para evitar exclusiones y sesgos. Era

⁶⁸ Según el informe *Place of birth of the foreign-born population: 2009*, de Elizabeth M. Grieco y Edward N. Trevelyan (2010).

de esperarse que el liberalismo apareciera como una influencia importante en la consciencia estadounidense; no obstante, mirar sólo las ideas liberales para definir esta identidad cultural sería un error, pues pasaría por alto muchas de las cosas que las personas sienten y piensan que son como estadounidenses.

Los mitos cívicos se basan en planteamientos normativos como: cuáles deben ser los criterios para la ciudadanía y cómo debe ser un ciudadano ideal; por lo tanto, cada tradición debe recibir su escrutinio independiente. El incorporacionismo destaca la experiencia migratoria como algo compartido, centra su atención en el legado de los inmigrantes a la nación y ve la sociedad estadounidense como una multiétnica ubicada en algún lugar entre la *borradura cultural*⁶⁹ y la separación (Schildkraut, 2005); ésta tradición es parte del paisaje político de Estados Unidos y debe ser tomada en cuenta por los teóricos de la identidad estadounidense y los estudiosos de la opinión pública interesados en este tema.

⁶⁹ *Borradura cultural* es una traducción libre nuestra al término “cultural erasure” utilizado por Schildkraut (2005).

Capítulo 2. Objetivos

Los participantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos de la Universidad de Puerto Rico tenían que tomar un curso de Humanidades en un idioma diferente a la lengua materna (L1), lo que podía ser un proceso más difícil y estresante que aprender la lengua extranjera o meta (L2) y acarrear problemas comunicacionales para éstos y el profesor. Este último, por su parte, tenía un objetivo-reto doble: además de impartir la materia debía ayudar a los alumnos en el proceso de adquisición de la lengua española y la confianza necesarias, para comunicarse con eficacia y estudiar en ella lo antes posible. Esto lo llevó a ver su trabajo y actuar principalmente como un comunicador, alguien que pudiera “presentar mensajes de interés a los alumnos, haciéndoles éstos comprensibles y facilitándole la tarea” (Vázquez Marruecos y Hueso Villegas, 1989, p. 61), para quien la función gramatical fuera secundaria.

A partir del contexto y el objetivo académico expuestos aquí, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Será la canción de autor un buen recurso didáctico?
- 2) ¿Facilitará un cancionero de este género la comunicación y el intercambio de ideas?
- 3) ¿Podrá éste ser de provecho para los alumnos del programa?

Basado en estas preguntas establecimos el siguiente objetivo general del estudio:

Valorar una selección de canciones de autor puertorriqueñas y su potencial como recurso para la comunicación y la actividad docente, en un contexto educativo intercultural y multilingüe compuesto por un grupo de estudiantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos.

Para la consecución del objetivo general, planteamos cuatro objetivos específicos; éstos sirvieron de guía para el curso y el desarrollo de la investigación:

- 1) Sondear los fundamentos de una selección de canciones de autor.
- 2) Indagar la opinión de los estudiantes sobre su identidad cultural.
- 3) Valorar las posibilidades de una selección de canciones como instrumento comunicacional.
- 4) Explorar las posibilidades de explotación didáctica de dicha selección y valorar el provecho intercultural y académico obtenido por los estudiantes, así como el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

Los objetivos fueron determinados a la luz del trabajo de Lorin W. Anderson y David Krathwohl (2001), sobre la Taxonomía de objetivos de la educación, conocida también como taxonomía de Bloom.

Conforme a las preguntas y los objetivos de la investigación, formulamos la siguiente hipótesis como punto de partida y norte del trabajo de campo:

La utilización de canciones de autor mejora la comunicación entre los agentes que intervienen en el proceso educativo en un contexto universitario intercultural y multilingüe.

Consideramos, pues, que una propuesta didáctica basada en un grupo de canciones de autor y los foros adecuados para el intercambio de información puede contribuir a la comunicación haciéndola más fluida y productiva, y aportando al alumno y al recurso docente una herramienta valiosa para el éxito académico⁷⁰.

⁷⁰ El trabajo de Vanesa M^a. Gámiz Sánchez (2009) fue de gran utilidad para la organización y redacción de este capítulo.

MÉTODO

Capítulo 3. Perspectiva y diseño de la investigación

El trabajo de investigación realizado, está basado en la perspectiva exploratoria descriptiva y la recopilación de información cualitativa, a la luz de la obra de Anselm Strauss y Juliette Corbin (2002)⁷¹. Esta orientación metodológica: proveyó el marco y la dirección precisa para atender los objetivos del estudio; permitió descubrir formulaciones teóricas de utilidad para la investigación; facilitó obtener la información necesaria y maximizar los hallazgos significativos para entender y describir los asuntos de interés; y aportó datos que podrían utilizarse como punto de partida para el desarrollo de investigaciones futuras.

En este capítulo se presentan y describen el marco conceptual y el proceso organizativo de la investigación; la selección y traducción de las canciones; la elaboración del cancionero; el perfil de los sujetos de estudio; las estrategias de recopilación de información utilizadas, a saber: la revisión de literatura, la entrevista, el grupo focal y el foro de discusión virtual; el procedimiento para la instrumentación de éstas; y el tipo y la estrategia de análisis de los datos.

⁷¹ Existen múltiples clasificaciones, perspectivas y tradiciones en la investigación cualitativa. Éstas demuestran que los diversos métodos en dicha forma de investigación “poseen una historia y se han generado en el interior de diversas tradiciones disciplinares, donde han sido pensados, aplicados y desarrollados” (Sandín Esteban, 2003, p. 7). En el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, esos enfoques de investigación se hallan presentes, por ejemplo, en Lingüística, Pedagogía, Psicología y Sociología.

3.1. Marco conceptual y proceso organizativo⁷²

Los estudios exploratorios son de gran valor en la investigación social; éstos se realizan para satisfacer la necesidad de conocer mejor un asunto relativamente nuevo y poco estudiado, y, por lo general, producen hallazgos que permiten describir el tema bajo estudio y construir nuevas perspectivas sobre el mismo (Babbie, 2010). En las investigaciones realizadas bajo esta orientación metodológica se organiza y analiza la información recopilada como paso preliminar para el desarrollo de un proceso creativo, dirigido a generar nuevas teorías acerca del grupo, la actividad, el concepto o el proceso bajo estudio (Rosado Martínez, 2011).

Robert A. Stebbins (2001, p. 3) define la exploración en las ciencias sociales, como un diseño de investigación sistemático, de amplio alcance y seleccionado deliberadamente, que se utiliza para maximizar el descubrimiento de generalizaciones que puedan conducir a describir y entender un tema de interés. Dependiendo del punto de vista desde el cual se analice, la exploración puede considerarse: una manera distinta de hacer ciencia, una perspectiva metodológica especial y una orientación personal del explorador adoptada conscientemente.

⁷² El trabajo de Carlos F. Rosado Martínez (2011), de cuyos primeros tres capítulos fui editor, resultó de gran utilidad en el diseño de mi investigación. Este apartado de la tesis debe mucho a su ensayo y a nuestros intercambios orales y escritos sobre la perspectiva exploratoria y la información cualitativa.

Para explorar efectivamente un fenómeno, Stebbins (2001, p. 6) comenta que se requiere flexibilidad al buscar la información y apertura mental acerca de dónde encontrarla. La investigación exploratoria adquiere una pertinencia especial en la actualidad, caracterizada por muchos y acelerados cambios socioculturales, que tienen efectos ramificados en múltiples direcciones. Estos cambios y sus efectos requieren un extenso examen científico y la exploración, en la mayoría de las instancias, es el enfoque más adecuado para hacerlo (Stebbins, 2001, pp. 59-60)⁷³.

La perspectiva metodológica exploratoria es afín al diseño cualitativo de investigación y ambos se nutren y enriquecen mutuamente. Stebbins (2001, p. 29) añade que es difícil precisar cuándo la distinción cualitativa-cuantitativa se arraigó en las ciencias sociales, de dónde vino y quién la inventó. En sus inicios, la investigación en estos campos era principalmente exploratoria y cualitativa, aun cuando raramente se describiera en estos términos; empero, los debates y las discrepancias entre los promotores de una y otra perspectiva han creado confusión al presente entre los investigadores nuevos, sobre la diferencia, el alcance y la pertinencia de ambas perspectivas metodológicas y cuál deben utilizar, conforme a la naturaleza de la información que se busca.

⁷³ Stebbins (2001, p. 61) propone dejar que la exploración asuma el lugar que le corresponde en las Ciencias Sociales y que los académicos que acepten el reto de explorar encuentren por esa vía lo que busquen.

Aunque en la mayoría de los estudios exploratorios predomina la información cualitativa, Carlos F. Rosado Martínez (2011) plantea que, cuando es posible, se pueden utilizar también datos cuantitativos que contribuyan a esclarecer y comprender mejor aspectos particulares del tema bajo estudio⁷⁴. Éste advierte que, en tales casos, se debe ser muy cuidadoso con la utilización de cantidades y por cientos en la redacción del informe final, debido a que muchas veces en la investigación exploratoria el número base utilizado para computar las proporciones puede fluctuar ampliamente. Además, los por cientos pueden sugerir un grado de precisión que raramente ocurre en la investigación exploratoria.

De acuerdo a Joe Kincheloe (1991), la investigación cualitativa tiene cuatro componentes esenciales; éstos son: la importancia de la consideración y el estudio del contexto en que se manifiesta el fenómeno investigado; el estudio de la experiencia humana desde una perspectiva holística, es decir, tomando en consideración el mayor número posible de los factores que la afectan; la congruencia que debe existir entre los propósitos y los métodos de la investigación; y la utilización de una voz autocrítica durante el proceso.

Sarah B. Merriam (2002) identifica cinco características de las investigaciones cualitativas pertinentes a este trabajo. En primer lugar

⁷⁴ Abbas Tashakkori y Charles Teddlie (2003), Joseph A. Maxwell (2010) y John W. Creswell (2013) discuten el uso de métodos mixtos y datos cuantitativos en la investigación cualitativa.

destaca que al investigador le interesa entender el significado que tiene el tema del estudio para los participantes. A través de este proyecto procuramos valorar una selección de canciones de autor, explorar sus posibilidades en el ámbito académico y conocer si el uso de las obras podía aportar algún beneficio a un grupo de estudiantes universitarios.

Las siguientes dos características mencionadas por la autora están íntimamente relacionadas; la segunda se refiere al papel determinante que juega el investigador como recurso principal en la recopilación de la información necesaria y la tercera destaca que la investigación cualitativa usualmente implica hacer algún trabajo de campo. Rosado Martínez (2011) señala al respecto que el investigador se involucra con el contexto, la organización y los sujetos, y desde esa posición recopila la información y observa el comportamiento de los participantes. En el presente estudio, el investigador estuvo vinculado directamente al tema de investigación, como cantautor, y fue un actor clave en los asuntos y procesos examinados, como profesor universitario. Por la naturaleza, pues, de las funciones que el investigador desempeñaba mientras realizó el trabajo de campo, éste interactuó regularmente con la información pertinente al tema y todo lo relacionado al proceso.

La cuarta característica mencionada por Merriam (2002) se refiere al carácter principalmente inductivo de la investigación cualitativa. Consistente

con esta característica, las estrategias que se utilizaron en el estudio estuvieron dirigidas a explorar, descubrir y conocer los significados e implicaciones de una selección de canciones de autor para los participantes; y, partiendo de esa información, hacer interpretaciones y satisfacer los objetivos del proyecto. El carácter inductivo de la investigación cualitativa significa también que durante el proceso de recopilación de información, se deja la puerta abierta para el surgimiento de nuevas teorías, conceptos y áreas de indagación; consecuentemente, el investigador, en su rol de explorador, se convierte en un teórico inductivo (Stebbins, 2001, p. 52). Como sugiere Rosado Martínez (2011), durante la realización de la investigación se estuvo alerta y receptivo a nuevas áreas, conceptos, propuestas y significados que pudieran surgir en el proceso, para cumplir con los propósitos del trabajo y expandir la comprensión del tema.

Por último, Merriam (2002) destaca que los estudios cualitativos procuran describir y comprender los procesos y significados de los fenómenos bajo estudio. En este caso, además de lo indicado en la primera de las características nos interesaba describir los fundamentos de la identidad cultural de los participantes, el significado que tiene dicha identidad para ellos y el uso que hicieron de las canciones en las actividades realizadas.

Como mencionan Nydia Lucca Irizarry y Reinaldo Berríos Rivera (2003), el auge del paradigma cualitativo y el uso de los diseños y las

estrategias propias de este enfoque metodológico comenzaron a tener un impacto en el trabajo de los investigadores dentro de la administración educativa, a comienzos de la década de 1980. El diseño cualitativo ha sido utilizado, para estudiar la reforma educativa en Australia, las prácticas institucionales en un grupo de escuelas descentralizadas, los retos organizacionales y políticos confrontados por esas escuelas, y cómo algunos directores escolares estructuran el ambiente interno y externo de sus instituciones y los procesos cognoscitivos que guían tales acciones. Además, Rosado Martínez (2011) lo utilizó en su trabajo sobre el desarrollo del campo del aprendizaje a lo largo de la vida, y el significado y la trascendencia que ha tenido ese desarrollo para la administración educativa, particularmente en la División de Educación Continua y Estudios Profesionales de la Universidad de Puerto Rico.

Por su naturaleza misma, el enfoque cualitativo no está orientado a generalizar los resultados. “El interés radica en derivar postulados universales sobre los procesos generales, antes que procurar la comunalidad de intereses entre ambientes similares” (Lucca Irizarry y Berríos Rivera, 2003, p. 31).

Al presente se reconoce que la subjetividad es parte esencial de la investigación cualitativa; los valores del investigador están presentes y tendrán un efecto en todas las etapas del proceso (Lucca Irizarry y Berríos

Rivera, 2003; Creswell, 2013). En este trabajo, el investigador fue un participante activo tanto en el diseño del plan del curso de Humanidades como en las prácticas que fueron objeto de investigación. También, por su quehacer artístico y académico como cantautor y profesor universitario, tenía un interés especial en el desarrollo del estudio y sus resultados. Rosado Martínez (2011) ve este elemento como un factor facilitador del proceso investigativo.

Según Joseph A. Maxwell (2005), el propósito de una investigación cualitativa es lograr comprender cómo el investigador encaja en la recolección, el análisis y la interpretación de los datos, y puede usar esa conciencia eficazmente. Éste afirma que las limitaciones de las investigaciones cualitativas se relacionen principalmente con la validez e interpretación de los hallazgos.

Dichas amenazas al trabajo realizado se enfrentaron con una actitud de apertura a la evidencia (incluso a la información contradictoria) y con la exploración de interpretaciones alternativas. Esta apertura y receptividad dio espacio a que pudiera surgir información que retara o arrojara evidencia contraria a las perspectivas de la investigación, como plantean Robert C. Bogdan y Sari Knopp Biklen (2007).

Igualmente la predisposición y el prejuicio del investigador pueden representar amenazas adicionales a la validez de este tipo de trabajo. Para

reducir esa posibilidad, se tuvo siempre una conciencia de las expectativas de aportación de la investigación.

El paso inicial del proceso fue la búsqueda de información teórica que incluyó la revisión de literatura técnica y no técnica⁷⁵. La revisión de literatura técnica sirvió para aumentar la precisión de las categorías y los temas emergentes; mientras que la revisión de literatura no técnica (como biografías, letras de canciones y textos periodísticos) fue útil para apoyar la investigación. La revisión de literatura abarcó la obra de varios estudiosos del uso de canciones en el aprendizaje y la adquisición del lenguaje, así como de la identidad estadounidense y los modelos utilizados para definirla.

El segundo paso fue la selección de las canciones y la confección del cancionero. Esto incluyó la revisión, la traducción y el análisis de los textos. La selección de las obras se basó en:

- 1) La pertinencia temática de las canciones al curso en el que se utilizarían;
- 2) La posibilidad de adaptar los textos a las necesidades del estudio, de ser necesario, sin el riesgo de violar los derechos morales de las obras⁷⁶;

⁷⁵ Las obras de John W. Creswell (2008) y Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2005) ofrecen una discusión teórica sobre la revisión de literatura.

⁷⁶ Bajo el ordenamiento jurídico de Puerto Rico, para modificar el texto de una canción se requiere un permiso del autor de la obra. Ésta fue la base del pleito *Monroig v. RMM Records & Video Corp.*, 196 F.R.D. 214 (D.P.R. 2000), reseñado por Ramiro Burr (2000).

- 3) La facultad para traducir la letra de las canciones al inglés, a los fines de las aplicaciones didácticas programadas; y
- 4) La autorización para publicar las obras en el foro de discusión virtual y que los estudiantes pudieran descargarlas, guardarlas en sus computadoras o dispositivos de almacenamiento portátiles y reproducirlas.

Para cumplir con estos requisitos se seleccionaron 20 canciones del candidato doctoral, compuestas o revisadas al calor de sus experiencias y actividades académicas como estudiante de nivel graduado y profesor universitario.

El paso final fue la determinación y preparación de los medios de recopilación de información para el proceso investigativo. Los instrumentos escogidos fueron la entrevista, el grupo focal y el foro de discusión virtual. Las razones para la selección de éstos fueron:

- 1) La posibilidad de contacto directo con los sujetos de estudio;
- 2) La facilidad de explicar los propósitos de la investigación y aclarar dudas con precisión, a través de todo el proceso;
- 3) El nivel de participación alto que ofrecen por la conveniencia de acceso para los participantes;
- 4) El costo asequible de estos instrumentos; y
- 5) La oportunidad de recogido y corroboración de datos hasta el último momento.

La recopilación de información y las actividades didácticas con las canciones se realizaron en el contexto de un curso de Humanidades, en la Universidad de Puerto Rico, de agosto a diciembre de 2009. La investigación completa tuvo una duración de cuatro años.

3.2. Sujetos de estudio

La población de sujetos de estudio para la recolección de datos estuvo compuesta por participantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos de la Universidad de Puerto Rico. Éste invita a candidatos a bachiller de ascendencia hispana (principalmente puertorriqueña) en Estados Unidos, a realizar sus estudios superiores en dicha institución. El propósito del programa es que los participantes conozcan y aprecien mejor su herencia hispana y fortalezcan sus competencias lingüísticas en español, mientras se hacen de una profesión.

Los estudiantes habían nacido o vivido la mayor parte de sus vidas en Estados Unidos, expuestos a la cultura estadounidense, donde realizaron todos o una parte importante de sus estudios primarios y secundarios en inglés. Para facilitar su proceso de adaptación a un ambiente de estudio en español, el primer semestre del año académico se les ofrecieron varios cursos en inglés o en inglés y español, según su conocimiento y manejo de la lengua

española y las dinámicas que se manifestaran en el salón de clases⁷⁷; en cualquier caso, el profesor, además de impartir su materia, tenía la responsabilidad ayudar a los estudiantes en su proceso de adquisición del lenguaje necesario para comunicarse efectivamente y estudiar en español, lo antes posible.

La mayoría de los participantes no había vivido en Puerto Rico o los países de donde proviene su ascendencia hispana y su conocimiento de esas culturas, así como su vínculo a ellas, era desconocido para el programa y el investigador. Aparte, el programa no provee un proceso de adaptación a un ambiente cultural, presumiblemente, diferente al de los estudiantes. Esto despertó nuestro interés en obtener información de su trasfondo cultural al inicio del año académico en la Isla.

El problema principal que planteó el trasfondo y la composición del grupo fue la comunicación en el salón de clases. El grupo estaba compuesto por 18 estudiantes con diversos niveles de competencias lingüísticas en ambos idiomas: uno cuya lengua materna era español y no entendía ni hablaba bien inglés, aunque venía de Estados Unidos, donde se había graduado de escuela superior⁷⁸; uno cuyo primer idioma era español, pero entendía y hablaba bien inglés; dos cuya lengua materna era inglés y no

⁷⁷ Éstos fueron los cursos básicos de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades.

⁷⁸ La escuela superior en Puerto Rico es equivalente a la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, en España.

sabían nada de español; y catorce cuyo primer idioma era inglés y tenían algún conocimiento de español.

La administración universitaria no tomó en consideración los múltiples niveles de competencias lingüísticas en español e inglés de los estudiantes, para buscarles un acomodo razonable de acuerdo a sus condiciones y necesidades. El único criterio utilizado para agruparlos en un mismo salón de clases fue su pertenencia a Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos y su programa de cursos.

De la diversidad de niveles de competencias lingüísticas de los estudiantes en el aula surgieron varias preguntas. ¿En qué idioma se conducirá la clase? ¿Qué medios facilitarán la comunicación y el intercambio de ideas? ¿Qué estrategias didácticas propiciarán la participación estudiantil? ¿Serán las canciones de autor un buen instrumento en tales circunstancias? Estas inquietudes impulsaron inicialmente la búsqueda de información que más tarde condujo a la realización de la investigación y el trabajo de campo⁷⁹.

La primera semana del curso el profesor descubrió la disparidad de niveles de competencias lingüísticas en español e inglés de los estudiantes. Esta situación acarreaba problemas y retos comunicacionales y relacionales para el profesor y los alumnos dentro y fuera del aula; por ejemplo, los

⁷⁹ Por el tipo investigación y las características de los sujetos de estudio fueron de utilidad los trabajos de Albert Bandura (2002) *Social cognitive theory in cultural context* y Robert E. Stake (1995) *The art of case study research*.

estudiantes que no dominaban un idioma se quedaban rezagados cuando el profesor impartía la clase en él; hubo situaciones de indisciplina y actitud pobre hacia el curso; y los que no sabían español se cohibían de comunicarse con personas fuera del grupo, incluso en la cafetería donde pedían los alimentos señalando lo que deseaban. La administración asignó a Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos una oficina y un área de estar con computadoras. Los participantes se reunían y pasaban mucho tiempo entre clases allí, lo que tuvo el efecto de aislarlos aún más de la comunidad universitaria.

El profesor redactó un informe sobre la situación de los participantes tras las primeras semanas de clase, para comunicar a las autoridades correspondientes los problemas encontrados y brindarles posibles soluciones a éstos en ese momento, así como recomendaciones para evitarlos en el futuro. El informe fue presentado a la coordinadora del programa y discutido con ella y la decana asociada de Asuntos Académicos. Entre los factores que afectaban a los estudiantes y el desarrollo del curso se incluyeron en el informe los siguientes:

- 1) La presencia en el grupo de dos estudiantes que no entienden ni hablan español obliga a los que pueden comunicarse en este idioma a hablar en inglés (a solicitud del profesor), para beneficio de sus compañeros anglohablantes.

- 2) El hecho de que la mayoría de los estudiantes se comunica ocasionalmente en español, en el salón de clases, le impone al profesor la traducción inmediata al inglés de lo que se ha dicho en esos momentos, lo que impide que la clase fluya debidamente.
- 3) Algunos estudiantes demuestran inadaptación a la cultura universitaria o incomodidad en el curso y sus actitudes afectan negativamente al resto del grupo.
- 4) A la hora de la clase (de 12:30 a 1:20 p.m.), el personal que dispone el equipo tecnológico del salón para su uso está en hora de almuerzo, lo que impide que se puedan utilizar los recursos necesarios.

Basado en lo anterior se ofrecieron las siguientes soluciones en el informe:

- 1) Brindar a los estudiantes todos los materiales del curso (prontuario curricular, sílabo, guías, lecturas, exámenes, rúbricas, etc.) en ambos idiomas y desarrollar la clase en español.
- 2) Ofrecer a los dos estudiantes que no saben español una hora de educación particular a la semana, para que aclaren sus dudas y no se queden rezagados.
- 3) Facilitar la implantación de las estrategias didácticas necesarias, a discreción del profesor, para potenciar la comunicación con los estudiantes y motivar su participación en las actividades del curso.

- 4) Hacer los arreglos pertinentes con el personal técnico indicado, para que alguien fuera a brindar servicio al salón, a las 12:30 p.m.

Además, se ofrecieron las siguientes recomendaciones de cara al futuro:

- 1) Incluir entre los requisitos de admisión al programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos, que la persona interesada tenga un nivel mínimo de competencia lingüística en español Intermedio II.
- 2) Incluir en el beneficio de un primer año de cursos de educación general en las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, ofrecidos en inglés, lo siguiente: “Los materiales del curso (prontuario curricular, sílabo, guías, lecturas, exámenes, rúbricas, etc.) estarán disponibles en español e inglés y la clase se ofrecerá en español”.
- 3) Estar dispuestos a innovar y hacer los ajustes necesarios para el mejoramiento del programa y el provecho y éxito académico de los participantes.

La administración universitaria recibió el informe y dejó a discreción del profesor-investigador las estrategias necesarias para responder a los retos enfrentados.

Para atender el problema de comunicación en el aula, el profesor cambió la modalidad del curso de presencial a híbrida. La clase estaba

programada para reunirse los lunes, miércoles y viernes por 50 minutos, pero se desarrolló los lunes y miércoles en el salón y los viernes en el foro de discusión virtual. En este último, el profesor colocaba los materiales (textos, enlaces a vídeos y ejercicios) correspondientes a la clase de cada viernes, en ambos idiomas. Los estudiantes trabajaban con los contenidos y escribían sus comentarios y preguntas en el idioma de su preferencia, y el profesor participaba de la discusión o les contestaba en el mismo idioma en que los estudiantes se expresaran. Esto mejoró la comunicación con los alumnos; sin embargo, no se reflejó en la motivación de los estudiantes y los resultados del primer examen parcial fueron insatisfactorios.

Una noche se presentó la compañía puertorriqueña de danza contemporánea Andanza⁸⁰ en el teatro de la Universidad de Puerto Rico. El profesor invitó a los estudiantes a la función y durante ella observó un entusiasmo que no había visto en ellos. Su reacción a la función en el teatro y al día siguiente en el aula lo llevó a preguntarse y a explorar si acaso alguna otra forma de expresión artística más cercana a las experiencias de los alumnos, como el cine y las canciones, podría ser utilizada como instrumento para potenciar la comunicación, la motivación y el trabajo académico.

⁸⁰ Andanza (1998) es una empresa cultural sin fines de lucro dedicada a crear y presentar espectáculos de danza contemporánea en espacios y para públicos diversos; desarrolla, además, “un programa educativo de baile en su propia escuela y comunidades de escasos recursos”. De esta forma, la entidad procura contribuir “a la democratización del arte y al progreso cultural, educativo, social, económico y espiritual de Puerto Rico”.

El primer recurso de este tipo utilizado por el profesor fue el cine⁸¹. Para ello diseñó un Ciclo de Cine Literario de un mes, a razón de una película cinematográfica por semana, con obras pertinentes al contenido del curso de Humanidades. Las obras se presentaron en el Teatro de la Universidad fuera del horario de la clase.

Ilustración 3.1. Cartel del ciclo de cine

Fuente: Elaboración propia con la imagen del cartel preparado con Microsoft Office PowerPoint 2007.

Las presentaciones incluyeron un comentario inicial sobre la película a cargo de un miembro del claustro, de diferentes departamentos académicos, invitado por el profesor y un diálogo entre los estudiantes y los profesores

⁸¹ Para conocer acerca de las posibilidades del cine como recurso pedagógico se pueden consultar los trabajos de Jesús Jiménez Pulido (1999) María Dolores Alonso-Cortés Fradejas (2000), María del Carmen Pereira Domínguez y Carmen Urpí Guercia (2005) y Alba Ambròs Pallarès y Ramón Breu Pañella (2007).

asistentes, sobre la obra y su relación con sus respectivos cursos, al final de la proyección. El Ciclo de Cine fue un éxito de asistencia gracias a la participación de todos los alumnos del programa y la comunidad universitaria, en general. Además, sirvió para animarlos y fomentar su participación en clase. La complejidad de coordinación del evento⁸², sin embargo, impidió que se realizara más de uno en el semestre académico.

Dicha limitación llevó a la búsqueda de un recurso igual de familiar a los estudiantes, pero que pudieran tener más a la mano y cuya utilidad lograra extenderse a través de todo el semestre. Basado en el estudio de la información teórica realizado, el profesor recurrió a la selección de un grupo de canciones de autor, la confección del cancionero, el diseño de las aplicaciones didácticas y su utilización como instrumento.

Como el idioma que entendían y hablaban mejor la mayoría de los participantes era el inglés, éstos usaron frecuentemente ese idioma para comunicarse entre ellos y con el investigador, a través de todo el estudio. Por esa misma razón, las canciones seleccionadas para los ejercicios planificados fueron traducidas del español al inglés e incluidas en el cancionero, en ambos idiomas.

⁸² Esto incluía buscar, ver y seleccionar las películas; determinar el orden de proyección conforme a un plan; investigar la disponibilidad de las instalaciones; concertar con la Oficina de Actividades Culturales las fechas y los horarios; separar el equipo necesario para las proyecciones; diseñar, imprimir y colocar el cartel promocional; identificar e invitar a los recursos para la presentación de los filmes; y estar atento al desarrollo del proceso, entre otros esfuerzos.

3.3. Selección y traducción de las canciones

La selección de las canciones para las aplicaciones didácticas se basó en la pertinencia temática de éstas a los cursos indicados y su proximidad a las experiencias académicas y las inquietudes que alientan el trabajo del investigador. El cancionero constó de 20 canciones, de las cuales 11 fueron compuestas entre los discos sonoros *Historias de azul o gris* (Carrión Tavárez, 1994) y *Sonidos urbanos* (Carrión Tavárez, 2004) y 9 con antelación a éstos, pero incorporadas por su afinidad estilística y temática con las de dicho periodo⁸³. Todos los textos se pusieron a disposición de los estudiantes en español, idioma en que fueron escritos originalmente, acompañados de su versión en inglés, al que fueron traducidos para su beneficio y los propósitos de la investigación.

La traducción de las obras fue uno de los mayores retos afrontados, por tratarse de canciones escritas en clave literaria⁸⁴ y basadas en una cultura, un contexto y unas experiencias que se deseaban conservar. El esfuerzo realizado en esa dirección se dio en el marco de la traducción “como instrumento de comunicación entre culturas, y del papel del traductor como mediador cultural” (Rodríguez Navarro, 2007, p. 17).

⁸³ El autor llama a estos años el *Periodo del Silencio*, marcado por la experiencia santurcina y definido como de la penumbra de objetos, los primeros fantasmas, las sombras, el acecho, la vida en cautiverio y los hombres como perros.

⁸⁴ Peter Low (2003) aporta cinco estrategias para la traducción de canciones poéticas.

Ronald Taft (1981, p. 53) define un mediador cultural como alguien que facilita la comunicación, el entendimiento y la acción entre personas que difieren con respecto a la cultura y la lengua, como los estudiantes en torno a quienes se desarrolló esta investigación⁸⁵. El papel del mediador es servir de enlace para establecer y equilibrar la comunicación entre las personas.

Borges (1995) afirma en el prólogo de su *Obra poética, 1923-1977* que “la poesía está en el comercio del poema con el lector, no en la serie de símbolos que registran las páginas de un libro” (p. 21); y más adelante revela que “toda poesía es misteriosa; nadie sabe del todo lo que le ha sido dado escribir” (p. 22). Esto mismo puede decirse de la traducción literaria⁸⁶, en la que además es posible encontrar simultáneamente distintas traducciones de una misma obra —tantas traducciones como lecturas puedan hacerse de ella— y ni siquiera podría señalarse que una sea, en conjunto, superior a las otras.

Andrew Hurley (1998) comenta que Borges confiere a los traductores una libertad extraordinaria, en el ensayo “Los traductores de *Las mil y una noches*”.

Él menciona todos los traductores de *Las mil y una noches* y dice que cada uno tiene su gracia y cada uno es valioso

⁸⁵ Esta situación llevó al investigador a traducir las canciones, en vez de pedir a los estudiantes que lo hicieran como un ejercicio con ellas.

⁸⁶ Los términos traducción literaria y poética incluyen la traducción de canciones en esta tesis.

precisamente porque revela su tiempo, revela las preocupaciones de la cultura en la cual traduce y demuestra en cierto sentido que la literatura es portátil de una cultura a otra. (Hurley, 1998, [p. 40])

En otras palabras, Borges se opone a decir que una traducción sea mejor que otra, porque nunca habrá tal cosa como el único traductor de un autor. Según esta idea, la traducción de las canciones seleccionadas debe propiciar que el autor hable a través de las obras; el objetivo final del proceso debe ser escucharlo.

En cada canción hay urdida una amplia red temática que configura una cosmovisión particular. Ese entrecruzamiento de hilos y nudos es el tejido cultural y social de quien escribe. Algunos opinan que la cultura se adquiere por dos vías: las respiratorias y las mamarias (Gala, 1997); es decir, que se obtiene del entorno y el medio ambiente y se recibe de los progenitores. Si asumimos esto y que el lenguaje es el instrumento con que se realiza aquí tal recreación del yo y las circunstancias del autor, podemos apreciar la dificultad de transmitir, trasladar y traducir los colores, olores, sabores, sonidos y sensaciones de un contexto cultural e idiomático a otro, con la misma efectividad.

La traducción de canciones con fines didácticos debe ser una de ideas, mensajes y palabras, cuyo *significado* esté bajo una influencia lingüística, referencial y personal; por eso, ignorar el contexto sería un error, pero

culparlo de una traducción inexacta lo sería también. Robin Tomalch Lakoff (2001) comenta sobre el asunto del significado:

At one time many of us thought the responsibility for meaning (in Western culture at least) lay with the producer: the speaker/writer produced *the* meaning; the hearer, reader might or might not perceive the speaker's meaning correctly. But increasingly I think that the speaker does not necessarily encode a single meaning, and that the business of making sense with language is a collaborative and indeterminate business. (Lakoff, 2001, pp. 10-11)

Mientras Lakoff plantea que el significado de un texto pudiera ser un trabajo colectivo e intermedio entre quien lo produce y quien lo lee o lo escucha, Pierre Lévy (2001) aporta una mirada desde otra perspectiva a este tema, en su trabajo sobre la cibercultura:

Even if the meaning of a work is said to be open or multiple, an author must still be presupposed if we intend to *interpret* my or her intentions, decode a project, a social expression, or even an unconscious mind. The author is the condition of possibility for any perspective of stable meaning. (Lévy, 2001, p. 127)

Las perspectivas de Lakoff y Lévy sobre el significado no son mutuamente excluyentes; sin embargo, para este último la voz del autor es algo así como la condición sine qua non para un significado general aceptable o estable, como él lo llama.

Valentín García Yebra (1983) hizo aportaciones sobre la traducción y el lenguaje que resultaron importantes en esta parte del trabajo. Para este

filólogo y traductor español, traducir es expresar con palabras de una lengua lo previamente expresado con palabras de otra; pero el hecho de que esto sea posible, en general, no revela las dificultades de la traducción de canciones.

En el lenguaje corriente, toda manifestación depende de un contexto extraverbal, cuyos elementos son anteriores y, por ello, independientes de ella. Por su parte, en el lenguaje poético, el contexto es el lenguaje mismo, que sólo por vía indirecta se relaciona con lo externo. Otra característica del lenguaje poético presente en muchas de las canciones es que es ampliamente connotativo. Esto significa que el contenido de la palabra no es intelectual, como suele ocurrir en el lenguaje denotativo. En el connotativo, cuando hay un núcleo de información generalmente está bajo la influencia de elementos emotivos y volitivos.

El sentido que se le atribuye a las palabras en la obra poética está determinado por múltiples contextos y situaciones, y ni el autor ni el lector tienen la llave *del* significado⁸⁷. Esto transforma el trabajo literario en un cosmos, un universo cerrado en sí, cuya ley particular o el sistema de leyes por el que se rige limita la posibilidad de ser descubierto o explicitado metodológicamente. Se trata, a fin de cuentas, de una pluralidad de

⁸⁷ Muchos estudiosos del tema han participado en el debate sobre las posibilidades de la traducción literaria, desde diferentes perspectivas, uno en el que no entramos aquí por limitaciones de espacio y propósito. La posición asumida acerca de la dificultad de descodificar el lenguaje poético aparece detalladamente en la obra de Dámaso Alonso (1971) incluida en las “Referencias Bibliográficas”. Para una teoría, metodología y crítica de la traducción literaria se recomienda el trabajo de Valentín García Yebra (1983).

representaciones esquiva aún para el autotraductor, el mismo autor en función de traductor, como en este caso⁸⁸.

Se pueden plantear muchos problemas acerca de la traducción de las canciones. Uno pertinente a la discusión es la disyuntiva de traducir la poesía en rima o verso libre. En el primero de los escenarios, a no ser en casos excepcionales y tratándose de dos lenguas muy próximas, el resultado omitirá forzosamente valores expresivos del texto original, como se aprecia en los siguientes versos de la canción “Entre la espada y la pared” (*With my back against the wall*), cuya traducción, desde el mismo título, resulta problemática:

Y esa angustia que da cuando te vas,
Y el deseo de querer regresar,
Y esa duda de siempre una vez más,
Y esta aparente calma
Cuando hay en el alma
Un infierno voraz.

*And that anguish remaining when you leave,
And the desire of wanting to believe,
And that habit of doubting once again,
A masquerade of calmness,
When there is a burning madness
In my soul. (4.1.2., vv. 5-10)*

⁸⁸ Helena Tanqueiro (1999) reflexiona sobre la autotraducción en el proceso de la traducción literaria. En su ensayo define al autotraductor, esencialmente, como un traductor, porque utiliza en gran medida estrategias propias de cada traductor, independientemente “de su libertad de autor y de los privilegios que supone su doble calidad de autor/traductor, como son el intrínseco conocimiento de la intención de la obra y del mundo ficcional construido por el “autor”, además de su “invisibilidad” en el sentido positivo del concepto” (p. 19).

Aquí la traducción retiene ciertos elementos de la poesía, como su sonoridad, a costa de la pérdida de sustancia, es decir, de lo que el autor quiso decir al momento de escribir los versos originales. La sustitución de “regresar” (*to return*) por “*to believe*” y de “un infierno voraz” (*a voracious hell*) por “*a burning madness*”, así como la supresión de la conjunción “Y” (*and*) —que aparece insistentemente para reflejar un estado obsesivo y de desesperación— trastorna intenciones y significaciones simples y asociativas.

La anterior fue la primera de las canciones traducidas para las aplicaciones didácticas. A partir de ese ejercicio surgió el dilema de rendir la intención expresada en la letra original (siéndole más o menos infiel), en favor de la musicalidad; o dejar esta última (abandonando algunas cualidades del verso), en función de preservar el espíritu de la palabra. Los primeros dos cuartetos de la canción “Hoy he visto desde arriba” (*Today I have seen from above*) a continuación sirven de ejemplo a la alternativa de abandonar la rima en favor de la idea. Este segundo ejercicio procura dejar al autor y su expresión, y hace que el lector vaya a su encuentro, por medio de las palabras.

Hoy he visto desde arriba las estrellas,
Los techos de metal, los edificios,
El vértigo indulgente de la espera
Y el silencio más claro, el mío mismo.

Hoy he escuchado los rezos de mi madre,
El cuervo y la paloma. En los tendidos,

He cantado lo que quizá otro hable
Y he sido el mayor muerto de los vivos.

*Today I have seen the stars from above,
The metal roofs, the buildings,
The indulgent vertigo of the wait
And the clearest silence, my very own.*

*Today I have heard my mother's prayers,
The crow, and the dove. From the overhead wires,
I have sung what maybe another speaks
And I have been the greatest dead among
the living. (4.1.17., vv. 1-8)*

La traducción de estos versos obvia su asonancia original, para preservar la esencialidad de la obra, en la armonía expresiva y la retención de significantes. Esto le permite al lector en la lengua meta⁸⁹ apreciar el sentido del texto y experimentar un efecto equivalente al que produce su lectura en español; no obstante, demuestra que el espíritu poético absoluto es intraducible, entre estos dos idiomas⁹⁰.

La experiencia luego de múltiples experimentos con las canciones llevó a la decisión de traducirlas con atención al fondo en vez de a la forma. Esta decisión tomó en consideración la diversidad de sistemas de versificación, las características lingüísticas y estilísticas de las obras, el

⁸⁹ Se refiere al idioma al cual el texto original es traducido. En el *Manual de traducción* de Peter Newmark (1995) se utilizan los conceptos de “lengua original” y “lengua terminal”.

⁹⁰ Una discusión afín se encuentra en los prólogos de Aurelio Espinosa Pólit a *El lebre del cielo* de Francis Thompson (1948) y *El teatro de Sófocles en verso castellano* (1959).

propósito de la traducción, los estudiantes a quienes estaban dirigidas y los usos comunicativos que éstos harían de ellas.

En el contexto de la teoría funcionalista, podría decirse que la traducción de estas canciones se adhiere a la perspectiva de Christiane Nord (2005), para quien de acuerdo a María Teresa Rodríguez Navarro (2007, p. 23) traducir consiste en producir un texto meta (TM) que funcione, a partir del concepto de *lealtad* al texto original (TO)⁹¹. Dicha *lealtad* se refiere a “la responsabilidad del traductor hacia todas las partes que intervienen en el proceso” (p. 23) de traducción; de tal forma que el “traductor está comprometido con el productor del TO y con su cultura, y también con los receptores y la cultura del TM” (p. 23).

Es importante decir que la traducción no sólo se ocupó de comunicar con la mayor precisión posible las ideas y la información, en general, de las canciones en la lengua original; también tuvo presente el placer potencial que el fondo y la forma del texto puede producir al lector —lo que constituyó un elemento fundamental de la experiencia de los estudiantes—. Al respecto, José Alberto Luis Estévez (2005) comenta la necesidad de distinguir entre lo que Roland Barthes (1990) llama *pheno-song* y *geno-song*⁹². Los términos se

⁹¹ El modelo de análisis de Nord (2005) se basa en los factores extratextuales y elementos intratextuales que rodean al texto original y texto meta, y brinda una clasificación de las traducciones, como documento o instrumento, según su finalidad.

⁹² Barthes (1990) define estos conceptos de la siguiente manera: “The pheno-song covers all the phenomena, all the features which belong to the structure of the language being sung, the rules of the genre, the coded form of the melisma, the

derivan del trabajo de Julia Kristeva (1984), quien desarrolló la innovación conceptual *pheno-text* y *geno-text*⁹³, distinción que utilizó para analizar cómo la relación con el cuerpo material y el orden social se manifiesta en el fondo y la forma del poema.

Luis Estévez (2005) comenta que Barthes (1990) se refiere a dos posibles tipos de placeres que puede producir el texto de una canción al lector, a saber: uno estructurado y expresado a través del lenguaje (*plaisir*) y otro no estructurado por vía del efecto físico que la canción puede causar (*jouissance*).

Como consecuencia, y si aceptamos esa división, no ya como una disyuntiva excluyente sino como la combinación de placer estético que la audiencia encuentra en las canciones, podemos pensar que a la hora de traducir las letras de las canciones, la intención del traductor, o al menos una de las principales intenciones que le guían durante todo el proceso de traducción, es la de reproducir de algún modo el placer estructurado (*plaisir*) que potencialmente causa la canción a través de sus

composer's idiolect, the style of the interpretation: in short, everything in the performance which is in the service of communication, representation, expression, everything which is customary to talk about, which forms the tissue of cultural values (...) The geno-song is the volume of the singing and speaking voice, the space where significations germinate 'from within language and its very materiality'; it forms a signifying play having nothing to do with communication, representation (of feelings), expression; it is that apex (or that depth) of production where the melody really works at the language—not at what it says, but the voluptuousness of its sound-signifiers, of its letters—where melody explores how the language works and identifies with that work. It is, in a very simple word but which must be taken seriously, the *diction* of the language" (p. 295).

⁹³ Obviamente modelada del discurso genético (sobre el fenotipo y el genotipo), esta distinción no intentó darle o restaurarle un carácter orgánico al trabajo, sino enfatizar los efectos continuos entre la formación del sujeto hablante y las obras producidas por él.

palabras, es decir, a través de la letra. Es de esperar, por tanto, que el lector de dichas traducciones conozca de modo previo las canciones en su versión íntegra y que el placer no estructurado (*jouissance*) que le haya causado motive su lectura de la traducción, en busca del otro tipo de placer. (Luis Estévez, 2005, p. 186)

Por esta razón, los textos de las canciones se incluyeron completos en español seguidos de la traducción al inglés o francés, tanto en los materiales utilizados en las aplicaciones didácticas como en el presente documento.

3.4. Elaboración del cancionero

Con los textos de las canciones en español e inglés se elaboró un cancionero que constituyó el corpus textual del trabajo. Éste instrumento se utilizó en relación con la consecución del objetivo general y los objetivos específicos uno, tres y cuatro de la investigación. De este modo, el cancionero fue la base para valorar una selección de canciones de autor puertorriqueñas, sondear sus fundamentos, evaluar sus posibilidades como instrumento comunicacional y explorar su potencial de explotación didáctica.

El cancionero fue arreglado conforme a un plan narrativo basado en la búsqueda del ser, en la dimensión espacial-temporal de la existencia. Este itinerario hacia el ser por medio de la canción es también una búsqueda del saber esencial que yace en el entorno, para extraer del hecho cotidiano y

anodino sus ocultas significaciones. De esta forma, la muestra de canciones resulta ser un anhelo de aprehensión de la realidad, tanto como un reflejo verbal de ésta.

El afán de veracidad que anima la obra llevó al autor a tomar del radio de la inmediatez la materia prima para el canto; sin embargo, aunque muchas de las canciones incluidas podrían corresponder a las circunstancias y experiencias propias, no puede afirmarse que éstas constituyan un texto autobiográfico. La creación poética no es un acto lingüístico directo e inmediato del autor, en la medida en que éste produce objetos, hechos y discursos imaginarios (Martínez Bonati, 1973; Gallegos Díaz, 2006).

La acción personal, la biografía personal, se proyecta, se representa en el sujeto lírico que se construye (...) y “habita” un cronotopos que es otra forma de ser, estar, actuar, querer ser, deber ser, pero en un mundo real trans-formado, el mundo imaginado. Desde aquí es erróneo inferir (...) la historia biográfica del autor-poeta. Son dos dimensiones distintas, pero interrelacionadas del ser, del estar, del actuar, del deber ser, del querer ser personal. (Gallegos Díaz, 2006, p. 11)

La presencia de ese sujeto lírico⁹⁴ protagonista en un corpus diverso como el de las canciones seleccionadas da al cancionero una importante unidad poética (Huot, 1987). Rimbot (2006) contextualiza esto en la tradición del canto popular de la siguiente forma:

⁹⁴ Los trabajos de Fernando Cabo Aseguinolaza y Germán Gullón (1998), Luis Martín-Estudillo (2005), Mariela Blanco (2006) y Sergio Mansilla Torres (2011) profundizan en las teorías del sujeto lírico.

La figura del cantor popular se establece a partir de representaciones que proceden del imaginario colectivo. El «yo poético», o voz poemática, es la voz anónima propia de la canción tradicional y la individualidad del autor desaparece detrás del texto, de la canción o del mensaje, en provecho de una identificación casi icónica al cantor como tipo social: es la representación romántica del trovador, solitario aunque muy popular, libre, errante, que suele cantar solo, con la guitarra por mejor compañera.⁹⁵ (Rimbot, 2006, p. 29)

La reintegración de lo humano a su condición de convivencia, comunión y compromiso surge de la función poética, que es siempre creadora. Ser y canción aparecen en el cancionero, pues, como esa conciencia y ese hacerse en un lenguaje, fundamento de la idea de que nadie puede ser sin decirse en este mundo donde guardar silencio resulta irremediable y no participar, una ausencia imposible (Roggiano, 1975, p. 23).

3.5. Instrumentación de las entrevistas

La entrevista es uno de los métodos tradicionales de recopilación de información⁹⁶; ésta puede aportar datos valiosos para el investigador, si se incluyen las preguntas precisas y con base suficiente sobre los asuntos investigados. Para que el proceso sea productivo, el entrevistador debe

⁹⁵ Marie-Claire Zimmermann (2000) define a la “voz poemática” como “la presencia en el texto del yo creador que se hace con las palabras y les da cuerpo en el tiempo-espacio del texto” (p. 37).

⁹⁶ Existe amplia literatura sobre la entrevista en la investigación cualitativa, como los trabajos de Robert S. Weiss (1995), Gabriela Merlinsky (2006) e Ileana Vargas Jiménez (2012) que discuten el método y las nuevas tendencias.

procurar también que el lugar y la ocasión sean adecuados y el participante se sienta cómodo⁹⁷. Además, debe ser muy cuidadoso para no exigir a los entrevistados que brinden más información de la que son capaces de ofrecer (Hibbing y Theiss-Morse, 1995, p. 39).

El material basado en entrevistas que se encontró durante la revisión de literatura no contenía información de utilidad para esta investigación. Este descubrimiento nos llevó a diseñar una entrevista como un paso exploratorio preliminar, a los fines de obtener datos necesarios para planificar el estudio y determinar la viabilidad del diseño. La entrevista preparada se utilizó en interés del logro de los objetivos específicos dos, tres y cuatro de la investigación. Las preguntas ayudaron a sondear el perfil lingüístico de los alumnos, explorar la posibilidad de explotación comunicacional y didáctica de las canciones e indagar la opinión de los estudiantes sobre la identidad cultural y las experiencias que la definen.

Muchas veces los entrevistados tienen problemas en expresar sus ideas, cuando están limitados a un grupo de categorías o respuestas específicas, como ocurre con los cuestionarios estructurados utilizados frecuentemente en las encuestas y los sondeos. Por esta razón y por la naturaleza del tema de investigación se utilizó un componente de entrevista

⁹⁷ Fortino Vela Peón (2004) aborda asuntos como el inicio de la entrevista, el establecimiento del *rapport*, los diversos tipos de entrevistas cualitativas y la confiabilidad y validez de éstas.

semiestructurada. Este tipo de entrevista es de gran utilidad cuando el investigador desea obtener respuestas elaboradas de los participantes, para conocer al detalle su parecer sobre los temas de interés. La entrevista semiestructurada se apoya en una lista de preguntas establecidas en un orden específico, sin que sean óbice para el desarrollo de una conversación libre. Esto permite al entrevistador mantener el diálogo enfocado en los temas interesados, y le da al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión (Bernard, 1988, pp. 204-207).

Las entrevistas incluyeron una serie de preguntas guía en inglés sobre el idioma, la música, el aprendizaje, la cultura y la identidad cultural (alineadas con los objetivos específicos dos y tres). Las preguntas que conformaron el protocolo fueron:

- 1) *Where were you born?*
- 2) *How long have you lived in the United States?*
- 3) *What is your native or main language?*
- 4) *Do you have a second language?*
- 5) *Can you speak Spanish? If so, how difficult is for you to communicate in Spanish?*
- 6) *What language you like studying in?*
- 7) *When you are getting an important message for the first time, are you more comfortable hearing it or reading it?*

- 8) *When you produce language, are you more comfortable writing it or saying it?*
- 9) *Is this different for you in your native language and your second language?*
- 10) *How does music make you feel?*
- 11) *What kind of music you like the most?*
- 12) *Do you listen to music on your computer?*
- 13) *Can you concentrate on other things when you are listening to music?*
- 14) *Do you listen to music while doing your homework?*
- 15) *Do you think there is a relationship between music and learning?*
- 16) *Do you like to listen to singer-songwriter songs?*
- 17) *Do you prefer listening to songs in English or in another language? Why?*
- 18) *When you listen to a song, are you interested in the lyrics, the music, or the voice of the singer?*
- 19) *Should song lyrics be rated similar to the way poems are rated?*
- 20) *Do you think songs can be used as a communication tool?*
- 21) *Are songs a good way to learn a second language?*
- 22) *Do you think song lyrics studying can improve your Spanish?*
- 23) *What are some things that define a culture?*

- 24) *Do you think culture is important? Why or why not?*
- 25) *What do you think is interesting about your culture?*
- 26) *What other cultures have you met people from?*
- 27) *Have you ever felt confused about your cultural identity?*
- 28) *How far should immigrants retain their culture?*
- 29) *What makes American identity?*
- 30) *Is the concept of melting pot an appropriate way to conceive American identity?*

Además de las anteriores, las entrevistas podían incluir preguntas abiertas para seguir la línea expositiva de los sujetos entrevistados; por consecuencia, el contenido y número de las preguntas, así como la duración de las entrevistas, varió de participante en participante. A todos los estudiantes se les hizo un mínimo de 10 y un máximo de 15 preguntas, entre las que estuvieron las preguntas 3., 5., 15., 22. y 27.

Todas las entrevistas se realizaron en persona y en horarios y lugares convenientes para las partes, con el propósito de garantizar la participación y privacidad de los sujetos. Las entrevistas se grabaron en un equipo de audio digital y se registraron en un diario de sesiones que se conservó durante toda la investigación; esto sirvió para tener siempre a mano una fuente de datos precisos, recuperar la información que fuera necesaria a través del trabajo y aumentar la validez de la interpretación de los datos.

3.6. Instrumentación de los grupos focales

El segundo instrumento utilizado como procedimiento de recopilación de datos fue el grupo focal; éste se puede definir como un grupo pequeño de personas dirigido por un moderador, a través de un diálogo abierto y significativo sobre un asunto dado. El moderador, de una manera más o menos flexible, busca obtener respuestas de la mayor cantidad posible de participantes, sin emitir un juicio valorativo, en la expectativa de conseguir una variedad de opiniones y actitudes (Sigel, 1996, p. 29).

Este instrumento está siendo cada vez más aceptado en los estudios sociales como un medio para la investigación y el análisis de opinión pública. Entre las ventajas de los grupos focales están que brindan a los participantes la oportunidad de pensar en voz alta y contestar las preguntas en sus propias palabras, a diferencia de las encuestas estructuradas y otros instrumentos de sondeo similares; y que permiten la interacción y el intercambio de ideas entre los participantes, contrario a la entrevista que suele ser un ejercicio individual.

Los grupos focales se utilizaron para la consecución de los objetivos específicos dos y cuatro de la investigación. Éstos aportaron al trabajo datos sobre la identidad cultural de los estudiantes, las experiencias que la define, su uso de las canciones y el provecho obtenido de las actividades con ellas.

Este instrumento facilitó que afloraran interioridades y aportó información que los medios tradicionales de estudio y análisis de opinión no suelen brindar y que, por ello, de otra forma quizá no se hubiera conseguido. Esto no significa que los métodos tradicionales no sean valiosos; en todo caso afirma que se debe prestar atención al diseño de las preguntas y que los métodos pueden complementarse.

Como todo instrumento de investigación, los grupos focales tienen sus inconvenientes o limitaciones; uno de ellos es su incapacidad de generalización. Las conclusiones derivadas de los grupos focales no son tan generalizables como, por ejemplo, las de muestras nacionales, porque son más pequeñas y la selección de los participantes rara vez se basa en el muestreo de probabilidad.

Otro problema potencial de este recurso es que los comentarios de los participantes más articulados y locuaces podrían recibir una atención excesiva (Morgan, 1993, p. 60; Krueger y Casey, 1998, p. 22), incluso que no todos tengan la oportunidad de responder a las mismas preguntas. Cada grupo enfatiza diferentes aspectos del tema y aún dentro de un mismo grupo, algunas personas no encuentran cómo insertarse en el debate, por lo que es posible que las cuantificaciones⁹⁸ no ofrezcan un cuadro completo de las ideas de los participantes (Sigel, 1996, p. 41). Sin perder de vista esto, nuestro

⁹⁸ William A. Gamson (1992) discute la importancia de las cuantificaciones, en su libro *Talking politics*.

interés en la discusión grupal para conocer la opinión de los estudiantes sobre los temas del estudio hizo preciso el uso de este instrumento.

Hay muchas formas de reclutar participantes para los grupos focales⁹⁹. Muchas veces el reclutamiento se realiza con la expectativa de formar grupos que compartan determinadas características. En ocasiones los grupos se dividen por género, raza, ingreso o educación; en cualquiera de estos casos, el propósito es que los grupos sean homogéneos, por motivos del tema o las preguntas de investigación.

Para este trabajo era importante también la homogeneidad de los participantes en cuatro características; éstas son, que todos:

- 1) Hubieran vivido la mayor parte de su vida fuera de Puerto Rico;
- 2) Tuvieran diversos niveles de competencias lingüísticas en español e inglés,
- 3) No tuvieran experiencia con el uso de canciones de autor como recurso didáctico; y
- 4) Estuvieran dentro de un mismo grupo de edad.

Los estudiantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos compartían estas características, de manera que la selección final se basó en la disponibilidad de los sujetos para participar en los grupos focales.

⁹⁹ Para una discusión sobre este asunto se pueden consultar los trabajos de Tamar Liebes y Elihu Katz (1990), William A. Gamson (1992), Michael X. Delli Carpini y Scott Keeter (1993) y Roberta Sigel (1996).

Un elemento importante para el éxito de los grupos focales es el ambiente; éste debe ser uno donde las personas se sientan cómodas y en libertad de compartir sus experiencias y expresar sus opiniones (Schildkraut, 2005, p. 217). También debe tomarse en consideración la accesibilidad del lugar para los participantes, porque las dificultades de costo y tiempo para llegar al lugar de reunión pueden desalentar la asistencia o pesar en el ánimo de los participantes al inicio de la sesión.

El ambiente ideal en este caso fue el lugar donde los estudiantes se reunían regularmente, debido a que era el sitio donde el grupo estaba acostumbrado a verse y expresarse. Los grupos focales, consecuentemente, se realizaron en el aula del curso de Humanidades, la cual además de un espacio familiar y accesible resultó ser un ambiente tranquilo, perfecto para el recogido de datos.

Se realizaron cuatro grupos focales de siete personas durante la investigación. Dos de los grupos focales fueron la segunda semana de agosto de 2009 y los otros dos, la segunda semana de diciembre de 2009. Los grupos estuvieron compuestos por cinco mujeres y dos hombres, entre 18 y 20 años de edad. El número de participantes de los grupos focales representa el 77,8% del total de los alumnos matriculados en el curso. Tanto los estudiantes que participaron de los grupos focales como algunos de los que no fueron parte de ellos, utilizaron el foro de discusión virtual para comentar los temas

abordados. Esto brindó al investigador datos adicionales que pudo utilizar con fines comparativos.

Las sesiones se condujeron mayormente en inglés, para facilitar la participación de los estudiantes; no obstante, las veces que alguno se dirigió al moderador en español, éste le respondió en ese mismo idioma. Los trabajos se desarrollaron conforme a la “Guía para la discusión de los grupos focales” elaborada por el investigador (e incluida en el Anejo 2.); ésta contiene información del propósito, la confidencialidad, las reglas básicas y las normas de la discusión del grupo focal.

Cada participante contó con cinco minutos al inicio para presentarse; en general, la información brindada en esa presentación fue el nombre, lugar de procedencia y área de estudios. Luego el moderador introdujo el tema con la lectura de un texto breve.

El texto utilizado en los grupos focales efectuados al inicio del año académico para indagar la opinión de los sujetos de estudio sobre la identidad cultural y las experiencias que la define (en función del objetivo específico dos) fue:

Culture is the way we learn to look at the world and how we function in it. Our culture is taught to us by our families, friends, teachers, communities, etc. Cultures can be defined in many different ways: by race, language, nationality, religion, and where we live, to name just a few. The shared aspect of culture means that it is a social phenomenon. Some people are a part of more than one culture. Culture involves what people

think and what they do; thus, mental processes, beliefs, knowledge, and values are parts of culture.

Para preparar este texto se consultaron las obras de Denise Shultz (2005) y John H. Bodley (2000).

Por su parte, los grupos focales realizados al final del semestre para explorar la opinión de los sujetos de estudio en torno a aspectos de las actividades realizadas con las canciones (de acuerdo con el objetivo específico cuatro) comenzaron con la siguiente introducción:

Music is often an integral part of the preschool and kindergarten child's school experience. But what happens in first grade and beyond? The increased focus on academic curriculum standards often makes it more challenging to integrate music into classroom lessons. Luckily, with a little creative planning, music can actually serve as the method to teach selected curriculum units. In this context, music is viewed as a multi-sensory approach to enhance learning and retention of academic skills. (Lazar, 2002, p. 9)

A continuación, el moderador leyó la primera de las preguntas que guiaron la discusión en los grupos. Tras la pregunta se dio una discusión libre de la cuestión planteada, que precisó poco la intervención del moderador. Concluida la discusión generada por la primera pregunta, el moderador leyó la segunda y así sucesivamente. Las preguntas de la primera ronda de grupos focales fueron:

1) *What makes American identity?*

- 2) *What culture (or cultures) are you a part of? How did you learn your culture?*
- 3) *How and based on what experiences or factors do you define your cultural identity?*
- 4) *Do you think two cultures can exist together without changing one another?*
- 5) *Would you be willing to give up your cultural identity to become part of a different culture?*

La discusión de la segunda ronda de grupos focales giró en torno al siguiente protocolo de preguntas:

- 6) *What culture (or cultures) are you a part of?*
- 7) *Do you prefer to read or listen to the songs? Why do you prefer it?*
- 8) *In what language did you read the lyrics? Why did you prefer to read the lyrics in that language?*
- 9) *Do you consider that the songs used in the course provided you with some academic, communication, cultural, or other type of benefit?*
- 10) *What type of benefit the songs used in the course provided you with?*

La primera parte de la pregunta dos de los grupos focales realizados la segunda semana de agosto de 2009 y la pregunta seis de los realizados la segunda semana de diciembre de 2009 fueron las mismas. El propósito de

repetir esta pregunta fue ver si, entre el principio y el final del semestre, se registraban diferencias en las respuestas de los estudiantes.

La homogeneidad de los participantes favoreció la dinámica grupal y la discusión; ésta fluyó relajadamente, moderada de manera flexible (sólo para aclarar dudas o encauzar el diálogo); así, los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus puntos de vista en sus propias palabras, sin tener que limitarse a un grupo de alternativas construidas por el investigador. Las sesiones de los grupos focales tuvieron una duración de alrededor de dos horas. Tal como se hizo con las entrevistas, la discusión fue grabada en un equipo de audio digital y registrada en un diario de sesiones que se conservó durante toda la investigación, a los mismos fines indicados anteriormente.

3.7. Instrumentación del foro de discusión virtual

El tercer medio empleado en el trabajo de campo fue el foro de discusión virtual. Éste se utilizó como recurso didáctico y como procedimiento de recopilación de datos en relación con el logro de los cuatro objetivos específicos de la investigación. El foro fue sumamente importante para sondear los fundamentos de las canciones de autor seleccionadas, indagar la opinión de los alumnos sobre su identidad cultural, valorar las posibilidades

de las canciones como instrumento comunicacional y explorar su potencial de explotación didáctica y el provecho motivacional, intercultural y académico obtenido por los estudiantes. Este instrumento no es común en la investigación lingüística y comunicacional al presente, de manera que existe escasa literatura académica sobre sus prácticas y su utilidad¹⁰⁰.

El foro de discusión virtual fue creado por el investigador, con las herramientas de la plataforma WordPress.com. La página de inicio incluyó una fotografía panorámica, una sección de avisos con la fecha de publicación de éstos, un calendario, un contador de visitas y un menú de páginas. Las páginas respondían a las materias que impartía el profesor en ese momento: Arte, Artes Editoriales, Humanidades y Música, y un apartado adicional de Multimedia (Ilustración 3.2.).

Las páginas contenían un espacio para cada sección de un curso, excepto la de Multimedia que contenía tres áreas tituladas Canciones, Fotografías y Vídeos. El profesor colocaba semanalmente en estos lugares textos y enlaces a documentos, imágenes, páginas instruccionales y vídeos, que los estudiantes podían acceder y comentar. Una vez el visitante dejaba un comentario, sólo el profesor podía leerlo, hasta que él como moderador lo hacía público.

¹⁰⁰ Con posterioridad al diseño del foro de discusión virtual en este estudio salieron al respecto los trabajos de Lucinda Kerawalla, Shailey Minocha, Gill Kirkup y Grainne Conole (2009), Jeffrey Wee Sing Sim y Khe Foon Hew (2010) y Laura E. Abate, Alexandra Gomes y Anne Linton (2011).

Ilustración 3.2. Página de inicio del foro de discusión virtual

Fuente: Elaboración propia con una instantánea tomada directamente de un ordenador.

El foro de discusión virtual denominado UPR Café fue alojado en la dirección electrónica <http://uprcafe.wordpress.com> y estuvo disponible todo el tiempo (las 24 horas del día, los 7 días de la semana) durante la investigación¹⁰¹. Los estudiantes pudieron acceder a él por medio de cualquier computadora o equipo electrónico con navegador e internet, incluyendo un teléfono inteligente (Ilustración 3.3.), a su conveniencia. También tuvieron la opción de registrar su correo electrónico, para que el foro le avisara automáticamente cuando había material nuevo.

¹⁰¹ Este instrumento se siguió utilizando luego de la investigación como recurso didáctico en otros cursos de Humanidades y Artes Editoriales. Al presente sigue disponible en la dirección electrónica indicada, aunque reducido prácticamente a la página de inicio, para que pueda ser visitado.

Ilustración 3.3. Página de inicio del foro en un teléfono inteligente

Fuente: Elaboración propia con una instantánea tomada directamente de un teléfono inteligente.

Al concluir las sesiones de los grupos focales, el moderador recordó a los participantes la disponibilidad del foro y los exhortó a visitarlo y dejar en él cualquier comentario adicional, sobre los temas discutidos en persona. El foro de discusión virtual potenció el resultado de las entrevistas y los grupos focales, pues lo que muchos no dijeron personalmente, lo expresaron en él. Además, facilitó la comunicación entre los estudiantes y entre éstos y el investigador, y fue muy valioso para la recolección de datos sobre las actividades realizadas con las canciones. De esta forma, la investigación sirvió para añadir elementos a la lista de posibilidades que, particularmente, el foro de discusión virtual puede brindar para aumentar la comunicación con

y entre los estudiantes, ampliar la participación en clase y potenciar el aprendizaje y el éxito académico. Los comentarios destacados en los anejos de la tesis provienen del foro.

Para distinguir a los alumnos que se expresaron sobre la identidad cultural de los que lo hicieron sobre las aplicaciones didácticas, a los primeros se les denominó Participantes y a los segundos, Estudiantes, en los anejos. El número que identifica a unos y otros fue asignado por el investigador de manera aleatoria, en ambos casos, con el propósito de organizar y utilizar las entradas del foro para apoyar o ilustrar algún asunto; de manera que el Participante 1, por ejemplo, no es necesariamente la misma persona que el Estudiante 1.

El foro de discusión virtual fue como una extensión del salón de clases por su familiaridad y accesibilidad para los estudiantes; éstos lo utilizaron con regularidad para dejar comentarios nuevos, responder a los comentarios de sus compañeros, colocar enlaces a vídeos pertinentes al tema en discusión, y hacer y contestar preguntas. El día más activo del foro fue el 21 de agosto de 2009, con 785 visitas; y hasta el presente ha recibido un total de 67.657 visitas.

Este instrumento tuvo el efecto de ampliar la recolección de datos, que se extendió hasta el final del curso. El foro recogió 117 comentarios en torno a las preguntas de los grupos focales y las actividades realizadas con las

canciones. Las respuestas a las preguntas guía y de seguimiento de las entrevistas, las respuestas a las 10 preguntas de los grupos focales y los 117 comentarios dejados en el foro totalizaron 1.289 registros y brindaron la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación.

Con este caudal de información a mano se inició el procesamiento; los datos se categorizaron, ordenaron, resumieron y analizaron¹⁰². La selección e implantación de los procedimientos apropiados para el análisis de los datos se hizo a partir de los registros de los grupos focales y el foro.

3.8. Tipo y estrategia de análisis de los datos

Tal como ocurre con la instrumentación de las estrategias de recopilación de información, existen muchos enfoques para analizar los datos recogidos por medio de éstas. El tipo de análisis seleccionado en este trabajo fue el análisis de contenido; éste consiste en determinar la unidad de análisis adecuada, desarrollar un esquema de códigos y numerar las veces que los asuntos o temas de interés aparecen en los registros de la investigación.

La unidad de análisis seleccionada fue el *pensamiento completo*, esto es, lo dicho por una persona sobre un tema en específico o la cantidad mínima de diálogo necesaria para comunicar el punto principal de quien habla

¹⁰² Para esta parte del trabajo se consultó la obra de Fred N. Kerlinger y Howard B. Lee (2002).

(Schildkraut, 2005, p. 220). La primera definición aplica cuando el sujeto de estudio dijo poco y lo poco que dijo expresa una sola idea. El siguiente diálogo ilustra la primera definición:

Alumno: I believe, like everyone else's lives, my life has a meaning. Although right now I may not know exactly what that is.

Profesor: To find the meaning of life is a challenge and a process; sometimes it takes time... and to be in tune with yourself.

Alumno: I am preparing myself for a profession just in case it takes longer for me to find out the true meaning of my life. (Comunicación personal, 2009)

Los dos comentarios del alumno cuentan como un solo pensamiento completo, porque son sobre el mismo asunto y el segundo es complementario. La segunda definición se utiliza cuando el interlocutor expresó muchas ideas en una misma intervención, como lo demuestra el texto a continuación:

Participante 10: [Las canciones me hicieron pensar varias cosas del curso como el tema de la cultura.] [I am a part of the Puerto Rican culture.] [Cultural identity to me is the definition of how me and my family express ourselves. Whether that is by the food we cook, the music that we listen to or the religion that we follow.] [Two cultures cannot live together without changing one another.] [Cultures depend on other cultures to enrich their own culture while still trying to remain true to themselves.] [Once 2 different cultures begin to live together, a totally new culture emerges from the differences or similarities that they both share.] [Under no condition will I be willing to give up my cultural identity.] [My cultural identity is what defines me and what separates me from every other person in this world. That is the one thing that I can never change in this entire world.] (Anejo 4)

Cada uno de los fragmentos encerrados en corchetes representa un pensamiento completo, pues comunica con precisión lo que quería expresar el participante sobre ese asunto. Los cuatro grupos focales realizados produjeron un total de 1.241 pensamientos completos.

Para construir el esquema de códigos, primero se evaluó si los argumentos sobre los cuatro mitos cívicos de la identidad estadounidense y el potencial de las canciones en el ámbito educativo ofrecían un marco apropiado, para organizar los comentarios de los estudiantes sobre su identidad cultural y las diversas actividades y experiencias con las canciones. A partir de ese análisis, se creó un instrumento basado en las preguntas de los grupos focales, que permitió registrar los datos recopilados de una manera eficiente.

El esquema de códigos utilizó como modelo un diseño de Stephen D. Lapan, Marylynn T. Quartaroli y Frances J. Riemer (2011). Todas las alternativas se ordenaron alfabéticamente excepto las abiertas, dubitativas y unificadoras que fueron colocadas al final. El esquema podía ampliarse para añadir categorías que respondieran a percepciones concretas de los alumnos ajenas a las alternativas incluidas, en caso de que aparecieran en el diálogo. A continuación, el esquema de códigos empleado para registrar las respuestas de los participantes de los grupos focales.

What makes American identity?

- a) Bienes materiales
- b) Democracia
- c) Derechos civiles
- d) Derechos humanos
- e) Diferenciación étnica
- f) Diversidad cultural
- g) Diversidad religiosa
- h) Ética del trabajo
- i) Exclusión
- j) Flexibilidad cultural
- k) Idea del *melting pot*
- l) Idioma inglés
- m) Igualdad
- n) Individualismo
- o) Libertad
- p) Moralismo
- q) Patriotismo
- r) Preservación de las diferencias
- s) Progreso
- t) Puntualidad
- u) Responsabilidad ciudadana

- v) Ser blanco
- w) Ser protestante
- x) Valentía
- y) Violencia
- z) Otra

What culture (or cultures) are you a part of?

- a) Cubana
- b) Dominicana
- c) Española
- d) Estadounidense
- e) Mexicana
- f) Puertorriqueña
- g) Otra

How did you learn your culture?

- a) Actividades sociales
- b) Ambiente
- c) Amistades
- d) Escuela
- e) Experiencias personales

- f) Familia
- g) Iglesia
- h) Medios de comunicación en masa
- i) Organizaciones
- j) Padres
- k) Otro

How and based on what experiences or factors do you define your cultural identity?

- a) Apariencia o rasgos físicos
- b) Color de la piel
- c) Comida
- d) Comodidad entre personas de esa cultura
- e) Costumbres y tradiciones
- f) Creencias
- g) Deportes y juegos
- h) Estilo de vida
- i) Forma de ser
- j) Idioma
- k) Lugar de crecimiento
- l) Lugar de nacimiento

- m) Lugar de nacimiento de los padres
- n) Lugar de residencia
- o) Música
- p) Raza
- q) Recursos económicos
- r) Religión
- s) Ropa
- t) Trasfondo familiar
- u) Valores
- v) Vecindario
- w) Otras

Do you think two cultures can exist together without changing one another?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

Would you be willing to give up your cultural identity to become part of a different culture?

- a) Sí

- b) No
- c) No es posible
- d) No sé

Do you prefer to read or listen to the songs?

- a) Escucharlas
- b) Leerlas
- c) Ambas

Why do you prefer it? [a) Escucharlas]

- a) Comprendo mejor las ideas
- b) Cuando leo me distraigo
- c) Entiendo mejor el texto
- d) Estimula mi imaginación
- e) Las aprendo
- f) Las disfruto más
- g) Llega más el mensaje
- h) Se pierde la esencia sin la música
- i) Transmiten más emoción
- j) Otra

Why do you prefer it? [b) Leerlas]

- a) Comprendo mejor las ideas
- b) Cuando escucho música me distraigo
- c) Entiendo mejor el texto
- d) Estimula mi imaginación
- e) Las aprendo
- f) Las disfruto más
- g) Llega más el mensaje
- h) Se pierde la esencia con la música
- i) Transmiten más emoción
- j) Otra

Why do you prefer it? [c) Ambas]

- a) Comprendo mejor las ideas
- b) Disfruto ambas experiencias
- c) Entiendo mejor el texto
- d) Estimula mi imaginación
- e) Las aprecio mejor
- f) Las aprendo
- g) Llega más el mensaje
- h) Se complementan

- i) Transmiten más emoción
- j) Otra

In what language did you read the lyrics?

- a) Español
- b) Inglés
- c) Ambos

Why did you prefer to read the lyrics in that language? [a) Español]

- a) Las entiendo mejor en español
- b) Las palabras tienen más sentimiento
- c) Las palabras tienen más significado
- d) No sé inglés
- e) Para adquirir vocabulario nuevo
- f) Puedo disfrutar la rima y la métrica originales
- g) Otra

Why did you prefer to read the lyrics in that language? [b) Inglés]

- a) Las entiendo mejor en inglés
- b) Las palabras tienen más sentimiento
- c) Las palabras tienen más significado

- d) No sé español
- e) Para adquirir vocabulario nuevo
- f) Otra

Why did you prefer to read the lyrics in that language? [c) Ambos]

- a) Para adquirir vocabulario nuevo
- b) Para apreciarlas mejor
- c) Para asegurarme de haberlas entendido
- d) Para comparar los textos
- e) Para disfrutar la rima y la métrica originales
- f) Otra

Do you consider that the songs used in the course provided you with some academic, communication, cultural, or other type of benefit?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé

What type of benefit the songs used in the course provided you with?

- a) Adquisición de vocabulario en español
- b) Adquisición de vocabulario en inglés

- c) Afirmación de la identidad cultural
- d) Aprendizaje de gramática española
- e) Aprendizaje de sonidos en español
- f) Comparación de ambos idiomas
- g) Comprensión del material del curso
- h) Concentración en la clase
- i) Desarrollo del pensamiento crítico
- j) Desarrollo intercultural
- k) Interés por las Humanidades
- l) Interés por las canciones en español
- m) Motivación
- n) Práctica del idioma español
- o) Reducción de la ansiedad
- p) Rendimiento académico
- q) Retención del idioma español
- r) Otro

Para las situaciones en que más de una alternativa pudiera obtener el mismo número de respuestas, se creó el siguiente código numérico basado en el nivel de importancia de dicha alternativa para el participante. El propósito de éste fue determinar la posición de esas respuestas en las tablas que se confeccionarían para desvelar los resultados.

Tabla 3.1. Código numérico para determinar el nivel de importancia

NIVEL DE IMPORTANCIA	EQUIVALENCIA
Es muy importante	1
Es importante	2
Es más o menos importante	3
No es tan importante	4

Fuente: Elaboración propia como parte del esquema de códigos.

El esquema de códigos se dividió en tablas por preguntas, para recopilar y organizar los datos producto de las respuestas. Las tablas se identificaron con la pregunta en la parte superior y se dividieron en columnas de alternativas y participantes (P1-7) y filas de alternativas, como se puede apreciar a continuación.

Tabla 3.2. Tabla modelo para la anotación de los resultados

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Código U								
b. Código V				✓				
c. Código X		✓				✓		2
d. Código Y				✓				
e. Código Z								
Total ¹⁰³				b/d				

Fuente: Elaboración propia basada en el esquema de códigos.

Las marcas de cotejo indican las respuestas y los totales incluidos ilustran la forma en que se registraron. Para facilitar la lectura de las respuestas por columna se puede escribir la letra de la opción en la casilla correspondiente;

¹⁰³ Esta fila es para ser utilizada sólo cuando al investigador desee obtener información para análisis comparativos de los perfiles de los sujetos de estudio.

así, al momento de obtener el total de un participante sólo habrá que leer las letras verticalmente.

Los datos resultantes del análisis de los grupos focales con el esquema de códigos se presentan en el Anejo 3. La mayoría de éstos junto a datos recogidos en el foro de discusión virtual se incluye en la sección “Resultados” —en el Capítulo 6 y el Capítulo 7, apartados 7.2. y 7.3.—, en tablas y gráficos para facilitar la visualización y apreciación de la información, así como en los párrafos dedicados a comentar las tablas y los gráficos.

En la literatura examinada no se encontró información de la forma en que, en otras investigaciones, se evaluó el rendimiento o progreso de los alumnos después de la enseñanza con canciones. En el caso de esta investigación se recurrió a la observación del comportamiento de los estudiantes; el registro de su participación en clase; la atención a las referencias al material del curso por los alumnos; la frecuencia con que se comunicaron en español; y la comparación de las calificaciones obtenidas antes y después de que se utilizaran las canciones.

RESULTADOS

Capítulo 4. Análisis traductológico y corpus textual

Para explorar el potencial de las canciones de autor seleccionadas como recurso comunicacional en un contexto educativo intercultural y multilingüe fue preciso traducir la letra de las obras del español al inglés y estructurar el corpus textual conforme a un plan narrativo. Este capítulo aborda y presenta el resultado de ambos procesos.

La traducción de las canciones tomó en cuenta que, a partir del entorno y las circunstancias, los textos describen un paisaje físico y transmiten actividades, inquietudes y emociones. Los componentes sociales, los elementos tradicionales y las incidencias anecdóticas ayudan a “conformar una conciencia popular” (Vázquez Montalbán, 1984, p. 11), que en las canciones termina de perfilarse en el contacto con un paisaje característico. Este paisaje manifiesta, a su vez, un sentido de pertenencia cultural urbano en un “sistema de convenciones de comunicación” (Vázquez Montalbán, 1984, p. 11) que establecen desde los cuentos del abuelo hasta las fachadas de las casas de la urbanización¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Nombre dado en Puerto Rico al terreno delimitado para establecer en él un núcleo residencial con servicios urbanos. Organizadas alrededor de las ciudades principales, las urbanizaciones eran originalmente espacios poco pretenciosos, en los que habitaba la inmensa mayoría de la clase media puertorriqueña: trabajadores; pequeña (más bien mínima) burguesía distribuida entre los mismos comercios del área conformando un mercado interior; y algunos profesionales independientes como abogados, maestros con su academia y médicos. Las urbanizaciones nuevas son lugares privilegiados, mayormente residenciales y de acceso controlado.

Como se aprecia en “Amigos” (*Friends*), el propio instrumento de la canción condiciona una propuesta convencional. El sujeto lírico parte de un protagonismo y se afirma “ligado a una sentimentalidad, a una temática y a un lenguaje” mejor comprensible, si se tiene en cuenta “la cultura del barrio” (Vázquez Montalbán, 1984, p. 10-11):

Amigos
Que crecieron conmigo
Valle arriba, entre pastos urbanos
De nuestra misma edad,
Testigos
De cómo nos hicimos amigos,
Sin saber siquiera el signo
De la palabra Amistad.

.....

Segundos y terceros
Que a la voz de boleros,
Primeros siempre en salir a bailar.
No por cuidar la fama,
Pero, si “quien no llora no mama”,
Quizá por eso hasta los vi llorar.

Friends
Who grew with me
Valle arriba, among urban pastures
Of our same age,
Witnesses
Of how we became friends,
Not even knowing the meaning
Of the word Friendship.

.....

Seconds and thirds

*That at the sound of boleros,
Were always the first to go out to dance.
Not to save face,
But, since "The squeaky wheel gets the grease,"
Maybe that's why I even heard them
squeak. (4.1.5., vv. 1-8; 17-22)*

Ya bien hablando a sus amigos, como en el ejemplo anterior, o simplemente de las muchachas de su barrio, éstas canciones presentan una "filosofía popular, incluso de un ámbito con fronteras" (Vázquez Montalbán, 1984, p. 11) concretas, un espacio en el que el sujeto lírico ha agotado cada día de su vida, con la tranquilidad (e intranquilidad) que produce un lugar lleno de situaciones familiares y rostros conocidos.

Las muchachas de mi barrio
Son paisajes y banderas;
Son canciones que no he escrito
Gravitando por mi acera;

Tránsitos de Mar Caribe,
Son avisos de tormenta;
Entre San Mateo y Bolívar,
"Lo que no saben lo inventan".

*The girls of my barrio
Are landscapes and flags;
They are songs that I have not written
Gravitating by my sidewalk;*

*Transits of Caribbean Sea,
They are tropical storm warnings;
Between San Mateo and Bolívar,
What they don't know they make it up. (4.1.11., vv. 1-8)*

Los dos ejemplos anteriores demuestran el esfuerzo realizado en la traducción de las canciones por expresar, con la mayor precisión posible, el sistema de convenciones de comunicación y la filosofía popular inherentes a la obra.

Además de la claridad del escenario y el paisaje, otro de los rasgos que mejor define a las canciones es, precisamente, su esencialidad —ese énfasis sensorial en la materia, en la naturaleza prístina de cosas, cuerpos y seres—. Esta fusión o difusión del yo en los elementos materiales reales o ficticios que rodean al autor constituye un elemento esencial en la unidad del cancionero¹⁰⁵.

La obra adviene como una exploración del ser, basada en un encaramiento con el mundo y lo humano. Esto puede observarse en “Para qué sirve” (*What is it useful for*), “Simiente” (*Seed*), “De ganar o perder” (*Winning or losing*), “En cautiverio” (*In captivity*) y “Breve estudio para autorretrato” (*Brief study for a self-portrait*). Así lo expresan los versos siguientes, del último de los títulos mencionados:

Cuánto daría por ser
El feroz viento costero
Que recoge las cenizas
Y se las lleva en su vuelo.

Como el mar que en sus entrañas
Guarda tesoros inmensos;
Pero apenas soy el grito
Que desgarrar los silencios.

¹⁰⁵ Alfredo Roggiano (1975) dice esto en su análisis de la obra de Pablo Neruda.

*How much would I give to be
The ferocious coastal wind
That picks up the ashes
And carries them in its flight.*

*Like the sea that in its depths
Keeps enormous treasures;
But I am barely the scream
That rips apart silences. (4.1.18., vv. 9-16)*

La integración poética de los motivos del sujeto lírico, en su afán “de vivir el arte de componer y cantar como una segunda naturaleza” (Casaus y Nogueras, 2006, p. 8), fue otro problema enfrentado en la traducción de las canciones; de hecho, uno de los retos mayores de ese proceso fue lidiar con la dificultad que implica la apropiación de los distintos lenguajes de cada texto y los artificios de una escritura densa, pero sencilla en apariencia; por ejemplo, en “Historias incompletas” (*Incomplete stories*), la ambigüedad¹⁰⁶ deliberada de la frase “Lo de querer vendado” tuvo que ser reducida en la traducción a “*The desire, blindfolded*” (4.1.1, v. 3), perdiendo la potencial admisión de distintas interpretaciones, lo que es una característica de las canciones. La traducción trató de conservar esa ambigüedad evitando explicitarla y que la obra, como creación lingüística polisignificativa y polisémica, resultara demasiado legible en inglés cuando en español no lo fuera.

¹⁰⁶ Jeff Smith (2001, p. 419) afirma que la ambigüedad puede tomar diversas formas, pero su juego de significado cae comúnmente en una de cuatro categorías: ambigüedad pronominal, ambigüedad sintáctica, ambigüedad semántica o la yuxtaposición de lo literal y lo figurativo.

El caligrama a continuación tomado de “Entre tú y yo” (*Between you and I*) plantea otra situación.

¿Y el amor?
¿El amor?
Y el amor...
¡El amor!
Y Él, amor.
Nuestro amor.

And love?
Love?
And love...
Love!
And, Love...
Our love. (4.1.4., vv. 11-16)

Aquí la supresión del artículo determinado en género masculino y número singular “el”, en inglés *the*, parece inocua, hasta el penúltimo verso. Allí el artículo se transforma en “Él” como pronombre personal de tercera persona para el nominativo en género masculino, que en la traducción hubiera sido *He* o *It*. El texto en inglés pierde este efecto, y con él se pierde completamente la posible interpretación de que es la creencia en un ser supremo —sugerida en la forma mayúscula de la primera letra del pronombre— la que resuelve aquí el dilema del amor.

Tropezos similares sufrieron ciertas palabras, en el proceso de traducción de la obra, y algunos juegos de palabras, que por su raíz, estructura y contenido, no encontraron un cognado verdadero, en la lengua

terminal. En estos casos, las palabras tuvieron que ceñirse a otras que al menos captaran su sentido, aunque no expresaran con exactitud lo dicho en español; por ejemplo, en el arte poética titulada “Viento de cangrejos” (*A wind of crabs*) el duodécimo verso: “Y la palabra, *ajena*, y lo dicho, *cimarrón*” (énfasis añadido), resultó en la traducción: “*And the word, foreign, and the spoken, runaway slave*” (4.1.19., v. 12), a falta de dos palabras en inglés que dijeran y representaran lo mismo que las destacadas, en el texto original. En este contexto el adjetivo “ajeno” se refiere a que pertenece a otra persona, acepción para la cual no existe una palabra en inglés.

Por otra parte, la dificultad de traducir ya no el significado sino el contenido ideológico de algunas palabras la demuestra el también adjetivo “cimarrón”, un americanismo que data de tiempos de la colonización española, con el que se denominaba al esclavo que huía de la hacienda en busca de la libertad. De esta suerte, la pluralidad de asociaciones que contiene “cimarrón” es imposible expresarla no sólo en una, ni siquiera en pocas palabras en inglés.

De igual forma, tres versos después, el juego de palabras: “Del *ensueño*, una calle que recorro hasta *en sueños*” (énfasis añadido), con el que se alude a uno de los efectos de la vigilia poética como proceso creativo, se diluye en: “*Of the vigil, a street I cross even in my dreams*” (4.1.19., v. 15), sin posibilidad de conseguir un resultado cercano al texto en la lengua original.

La misma suerte corrieron las figuras de efecto sonoro, como la aliteración en la canción antes citada: “Y en *resumen*, la *rara rogativa*” (4.1.17., v. 12, énfasis añadido), con la que se reproduce el sonido y la sensación del rezo colectivo evocado, en la traducción se reduce a: “*And in sum, the rare public prayer*”.

En estas canciones, las palabras no son poéticas en sí mismas sino que adquieren tal carácter en virtud del contexto poético. Por eso no se niega ninguna zona del lenguaje —ni en español ni en inglés— pues ello implicaría vedar modos de acceso a un mundo que se considera *poetizable* en su totalidad.

En un texto de tanto contexto, no podían faltar las alusiones literarias y referencias directas e indirectas a lugares específicos como: “el reino de este mundo” (4.1.15., v. 19), “Teatro Matienzo” (4.1.15., v. 3) y “Valle arriba” (4.1.5., v. 3); y los nombres propios, por ejemplo, “Jorge” (4.1.12., v. 15) y hasta el mismo del autor: “ángel” (4.1.12., v. 37), usado como calificativo. Tampoco faltan las voces de la calle, las que aparecen en forma de coloquialismos: “Del tiro” (4.1.9., v. 6); puertorriqueñismos: “jeva” (4.1.13., v. 28); voces inglesas: “*homeless*” (4.1.13., v. 14); vulgarismos: “cagan” (4.1.14., 26); y dichos y expresiones populares: “Lo que no saben lo inventan” (4.1.11., v. 8), “me llevó en un patín” (4.1.9., v. 32) y “Quien no llora no mama” (4.1.5., v. 21), entre otros. Mientras algunas de estas locuciones pudieron traducirse,

otras simplemente se llevaron al inglés como voces hispanas; sin embargo, para beneficio de los lectores, las letras de las canciones contienen notas que definen y explican términos, nombres, modismos, hechos y frases, como medio para la aprehensión del texto.

La traducción de las canciones consistió, en definitiva, de un esfuerzo por estrechar los límites culturales e idiomáticos, transmitir con efectividad el contenido ideológico de las obras y evitar, hasta donde fue posible, que éstas resultaran demasiado domesticadas en la lengua terminal. Para esto último se procuró no interferir con la actitud del autor ante el lenguaje en su afán expresivo ni darle una interpretación unívoca a las canciones que impidiera la posibilidad de diversas lecturas.

4.1. El cancionero

4.1.1. “Historias incompletas”

Con la mirada puesta en el recuerdo de historias que contar,
En el absurdo diario de los sueños que llegaron a estar,
Lo de querer vendado al borde del alero
Y un retrato marcado,
Radiografía de ayer. . . 5

Con una frase de sentir primero a vuelo de estación
Y un almanaque escrito de florero, garbo de profesión.
Con un hueco en las manos y un vacío en el pecho,
Bajo el sombrero llano,
Sobre el viejo misal. . . 10

Así,
Como eclipsa la luna a la luz del candil,
Como cambia la bruma la ruta por cumplir,
Como se vuelve espuma la canción de otro abril. . .

Así, 15
Como apaga la noche para el amanecer,
Como muerden la mano a quien da de comer:
Historias incompletas. . .¹⁰⁷

Incomplete stories

*Gazing in remembrance of stories to be told,
In the absurd diary of the dreams that streamed by,
The desire, blindfolded at the brink of the eaves,
And a marked portrait,
Radiography of yesterday. . .* 5

*With a phrase first felt at season's flight
And a written almanac as vase, gallant by trade,
With hollowed hands and vacuumed chest,
Under the shallow hat,
On the old missal. . .* 10

*And so,
Like the moon eclipses at the light of the oil lamp,
Like the fog changes the route to be fulfilled,
Like another April's song turns to froth. . .*

*And so, 15
Like night extinguishes for dawn,
Like the hand that feeds is bitten:
Incomplete stories. . .*

¹⁰⁷ Los versos anteriores entroncan con la ética de Arthur Schopenhauer, no porque representen el pensamiento del filósofo alemán, sino porque recogen su noción de la vida como dolor y su actitud de renuncia y fuga, según Friedrich Nietzsche, propia de la moral cristiana y de la espiritualidad común (Antiseri, 2009, pp.13-38; Guerra Reyes, 2011, p. 21).

4.1.2.
“Entre la espada y la pared”

Y vuelvo a encontrarme flotando en el aire,
Pensando en mil cosas, como en ti.
Con una sonrisa pintada en el vidrio
De alguna mirada puesta en mí.

Y esa angustia que da cuando te vas, 5
Y el deseo de querer regresar,
Y esa duda de siempre una vez más,
Y esta aparente calma
Cuando hay en el alma
Un infierno voraz. 10

Cada vez más fuerte, como indiferente,
En alas de la imaginación.
Sintiendo un vacío, busco lo perdido,
Al fondo, en mi vaso de *bourbon*.

Y otra vez el coraje de querer, 15
Y el eco de un reproche: no poder.
Y estando entre la espada y la pared,
Mi alma llena de perros,
De noche y de fierro,
Qué más puede arder¹⁰⁸. 20

With my back against the wall

*And I find myself again floating on air,
Thinking of a thousand things, like about you.
Outlining a smile painted in the mirror
Of wondering eyes staring at me.*

*And that anguish remaining when you leave, 5
And the desire of wanting to believe,*

¹⁰⁸ Una nota a pie de página en esta canción, en un manuscrito, dice lo siguiente: “Este verso podría dialogar retóricamente con el “arde” indicativo de “Acabar con todo”, de Octavio Paz (1968); pero, aun si se tratara de un *arde* imperativo, no sería con la intención que su título desvela; tampoco, con los empeños científicos de Lavoisier ni en la actitud de Moisés en Éxodo 3:3” (Carrión Tavárez, 2009).

*And that habit of doubting once again,
A masquerade of calmness
When there is a burning madness
In my soul.* 10

*It keeps getting stronger, as indifferent,
On the wings of imagination.
I search for what I lost, feeling empty,
At the bottom of my glass of wine.*

And in the clear penumbra of the spring hew, 15
*An echo reminds what I never knew,
And with my back against the wall,
My soul full of dogs,
Of night and logs,
How long could it burn?* 20

4.1.3. “A calzón quitado”

Siempre son claras razones,
Las de las indecisiones,
Tan estrechas como un sí o un no.

Cuando un foco es una estrella,
La luna es una doncella, 5
Y no hay magia en ninguna canción.

Cuando el pasado es presente,
Callar no es muy elocuente,
A lados opuestos del cristal¹⁰⁹;

Pero, la noche termina 10
Atrapado en la vitrina,
Deshojando intentos,
A calzón quitado, por aburrimiento.

¹⁰⁹ Existen múltiples definiciones de nostalgia desde diversas perspectivas (e.g. Davis, 1979; Ortony, Clore y Collins, 1988; y Johnson-Laird y Oatley, 1989). Estos versos no responden a ninguna en particular sino que manifiestan una crítica al hecho de evocar el pasado con saudade, lo que hasta cierto punto se perfila en la trova yucateca.

Y tú y yo, En algún sitio ocupando un lugar; Más perdidos que ayer, Pero, no sé, Quizá hoy menos que mañana; Sin red en el trapecio, A otro fin de semana.	15 20
Nunca faltan ocasiones Cuando sobran intenciones; Pero, a veces, querer no es poder.	
No brilla lo que destella, Pasa sin que deje huella Y no es algo aunque parezca ser.	25
Cuando cambiar es urgente, Se empieza por dar de frente, Deshojando intentos y demás.	
Lo que no sirve de nada, Como eso de agua pasada, A lados opuestos, Con el alma alerta y el corazón puesto.	30

Straightforward

<i>There are always clear reasons, Those of indecisions, As narrow as a yes or no.</i>	
<i>When a light bulb is a star, Then the moon is a maiden And there is no magic in any song.</i>	5
<i>When the past is still present, Being quiet is not very eloquent At opposite sides of the glass;</i>	
<i>But the night ends Trapped in the glass display,</i>	10

*Pulling the petals off attempts,
Straightforward, because of boredom.*

*And you and I,
In some place filling up space, 15
More lost than yesterday,
But, I don't know,
Maybe today less than tomorrow,
On a netless trapeze,
Off to another weekend. 20*

*Occasions are never lacking
When there are more than enough intentions;
But, sometimes, where there's a will there's not a way.*

*What shimmers doesn't shine,
It passes without leaving a mark 25
And it's nothing although it appears to be.*

*When changing is urgent,
You start firing ahead,
Pulling off petals from attempts and so on.*

*What serves no purpose, 30
Like water under the bridge,
At opposite sides,
With the soul alert and the heart on.*

4.1.4.
“Entre tú y yo”

*Entre tú y yo no hay mucho más que ayer y hoy. . .
La apacibilidad de la rutina,
Silencios, retazos de cartulina
Y un coro infantil de recuerdos,
Que aún no se ponen de acuerdo. 5*

*Cómo cruje y se queja el cuerpo de tratar. . .
Cómo se desmerece con los años
La misma piel curtida a desengaños,
A golpes de mar y de viento,*

Y de llegar. . . a paso lento. 10

¿Y el amor?

¿El amor?

Y el amor...

¡El amor!

Y Él, amor.

Nuestro amor.

15

Between you and me

*Between you and me there is nothing much, other than
yesterday and today. . .*

The gentleness of routine,

Silences, remnants of poster boards,

And a childish choir of memories,

That still haven't come to an agreement.

5

How the body gnashes and complains of trying. . .

How it erodes with time

The same skin, weatherbeaten by disillusion,

By gusts of sea and wind,

And by arriving. . . at a slow pace.

10

And love?

Love?

And love...

Love!

And, Love...

Our love.

15

4.1.5.

"Amigos"

Amigos

Que crecieron conmigo

Valle arriba¹¹⁰, entre pastos urbanos

¹¹⁰ Alude al nombre de la urbanización Valle Arriba Heights, en el municipio de Carolina, Puerto Rico.

De nuestra misma edad, Testigos De cómo nos hicimos amigos, Sin saber siquiera el signo De la palabra Amistad ¹¹¹ .	5
Roedores, Niños exploradores Con la piel, los oídos y los ojos A alta velocidad, Actores De historias que hoy nos ven ir de autores, De calles, novias, riñas y Aún más, de complicidad ¹¹² .	10
Segundos y terceros Que a la voz de boleros, Primeros siempre en salir a bailar. No por cuidar la fama, Pero, si “Quien no llora, no mama,” Quizá por eso hasta los vi llorar.	15
Amigos, Somos la uva y el trigo Que ha crecido, entre pastos urbanos A agua, sol y verdad. Les digo, Que techo, mesa, cama y abrigo Son sinónimos de eso Que llamamos Amistad.	20
Pícaros, mosqueteros, Quijotes, cancerberos De un desenfreno que hoy llamamos afán.	25
	30

¹¹¹ Joan Manuel Serrat (1994) aborda el tema de la amistad en la canción “Decir amigo”.

¹¹² Con imágenes nostálgicas y de clase social, Rodríguez (1978a; 1978b; 1984) canta a la infancia en “Hoy no quiero estar lejos de la casa y el árbol”, “El papalote” y “Me veo claramente”. Tanto en sus canciones como en ésta, la infancia corre una suerte de trinchera, desde la que se puede evocar a salvo el tiempo tranquilo de los primeros años. A veces, los símbolos de la niñez y la adolescencia lejanas son los que proveen las alas para el vuelo de la imaginación.

No por cuidar la fama,
 Pero, si hasta cortamos grama,
 Fue siempre en aras de cumplir algún plan. 35

Amigos
 Que crecieron conmigo
 Valle arriba, entre pastos urbanos
 De nuestra misma edad, 40
 Bendigo
 La hora en que nos hicimos amigos,
 Mucho más allá del signo
 De la palabra Amistad.

Friends

Friends
Who grew with me
Valle arriba, among urban pastures
Of our same age,
Witnesses 5
Of how we became friends,
Not even knowing the meaning
Of the word Friendship.

Rodents,
Natural boys scouts 10
With the skin, the ears, and the eyes
At high speed,
Actors
Of stories that we now author,
Of streets, girlfriends, quarrels, and 15
Even more, of complicity.

Seconds and thirds
That at the sound of boleros,
Were always the first to go out to dance.
Not to save face, 20
But, since "The squeaky wheel gets the grease,"
Maybe that's why I even heard them squeak.

Friends,

We are the grape and the wheat
That has grown, among urban pastures 25
At water, sun, and truth.
I tell you,
That roof, table, bed, and shelter
Are synonyms of that
Which we call Friendship. 30

Picaros, musketeers,
Quixotes, cerberuses
Of an excess that today we call ambition.
Not to save face,
But, even if we trimmed grass, 35
It was always so as to carry out a plan.

Friends,
Who grew with me
Valle arriba, among urban pastures
Of our same age, 40
I bless
The time we became friends
Further beyond the meaning
Of the word Friendship.

4.1.6.

“Crónicas de pasados en curso”

Quizá porque se sintió solo,
 Pasó de formas y protocolos;
 Y procuró un sitio distante,
 Abroquelado, de barro, piel
 Y pesca abundante. 5

Quizá porque fue a por misterio,
 Al caso omiso, el cautiverio,
 Entre alguna que otra licencia,
 A riesgo suyo, por sed más que
 Por concupiscencia. 10

Pasó lo que asomaba pasar. . .
 Por lógica o experiencia,

Por palpito o confidencia.
Pasó. . .

Quizá porque al pie del abismo, 15
No distinguió entre él y sí mismo;
Tanto que, en los palcos de sombra,
Lo vieron irse, pero hasta hoy
Eso ni se nombra.

Pasó lo que tenía que pasar. . . 20
Por crónica o referencia,
Por hábito o persistencia.
Pasó. . .
Pasó.

Chronicles of pasts under way

*Perhaps because he felt lonely,
He went beyond manners and protocols;
And sought a distant place,
Shielded, of mud, skin,
And abundant catch.* 5

*Perhaps in search of mystery,
Upon total disregard, he turned to seclusion,
Between an odd license or two,
At his own risk, more due to thirst than
Concupiscence.* 10

*What threatened to happen, happened. . .
By logic or experience,
By presentiment or confidence.
It happened. . .*

*Perhaps because at the verge of the abyss, 15
He did not distinguish between him and himself;
So much that, from the shaded seats,
Everyone saw him leave, but still today
That is not even mentioned.*

What had to happen, happened. . . 20

*By chronicle or reference,
By habit or persistence.
It happened. . .
It happened.*

4.1.7.
“Simiente”¹¹³

Cada noche cuando vuelvo a ser
Un lejano canto partisano,
Sueño con arenas de mujer
Dispersas en sonidos urbanos.

Con el viento soplando a favor
Del regreso de los héroes vanos,
¡Qué milagro mayor que el valor
De andar sobre ese cuerpo océano!

5

Deserto si al llegar a un golfo claro,
Lo tan profundo y llano me acerca más al sur;
Me abandono en el afán de echar simiente
Y, en ese continente, me vuelvo labrador.

10

Deserto, y si al llegar a echar simiente,
Me vuelvo continente y me abandono en el sur;
Lo más profundo de un golfo llano,
En ese afán tan claro, me acerca al labrador.

15

Seed

*Every night when I am again
A distant partisan song,
I dream of sands of a woman,
Dispersed in urban sounds.*

¹¹³ Una nota a pie de página en esta canción cuando fue publicada dice lo siguiente: “Este canto es eco del *rubái* XXVIII de *Rubáiyát* de Omar Khayyám, según la traducción de Edward Fitzgerald. Si este ejercicio me hubiera consentido otro verso, habría sido: El azul de mi acervo pagano” (Khayyám, 1995, p. 73; Carrión Tavárez, 2004, p. 4).

With the wind blowing in favor of 5
The return of the vain heroes,
What greater miracle than the courage
Of walking on that ocean-body!

I desert, if upon arriving to a clear gulf
The deepest and the shallow brings me closer to the south; 10
I abandon myself in the desire of sowing seed
And, in that continent, I become a tiller.

I desert, and if upon arriving to sowing seed
I become a continent and abandon myself in the south;
In that clear desire, the deepest of a shallow gulf 15
Brings me closer to the tiller.

4.1.8.
“Pequeño gran amor”

Era tan pequeña que aún frente a mí no la había notado;
Tan pequeña que no vi como fue entrando en mi vida.
Parecía tan frágil que inspiraba a amarla paso a paso.
Cómo iba a saber que no sabía lo que sentía.

Y yo, 5
Que ya imaginaba que yo
Estaba inmune al amor,
Vi que corriente abajo me llevó y me trajo.

Yo, 10
Loco perdidamente, yo,
Sin decir que sí o que no,
Me quedé con el sueño de ser dueño de aquel

Pequeño gran amor que daba,
Amor que quería.
Pequeño gran amor, pequeño amor... 15

Pequeño gran amor y nada más,
Lo que tenía.
Pequeño gran amor, pequeño amor...

Era tan pequeña que quise tenerla entre mis brazos,
Pero tan inquieta que no vi cómo se perdía. 20
Desde entonces sabe Dios por cuánto tiempo la he buscado,
Pero es tan pequeña que no la encuentro todavía.

Y yo,
Cómo precisamente yo
Que sé que uno más uno es dos, 25
En cualquier cosa, incluso en el amor, vi como

Yo
Me fui olvidando de ser yo
Y, sin decir que sí o que no,
Me perdí en el empeño de ser dueño de aquel 30

Pequeño gran amor que daba,
Amor que tenía.
Pequeño gran amor, pequeño amor...

Pequeño gran amor y nada más,
Lo que quería. 35
Pequeño gran amor, pequeño amor...

Little great love

*She was so little that even in front of me I hadn't noticed her;
So little that I didn't see how she was entering my life.
She seemed so fragile that inspired to love her step by step.
How was I to know she didn't know what I was feeling.*

*And I, 5
Who already imagined that I
Was immune to love,
I saw that downstream she took me back-and-forth.*

*I, 10
Hopelessly, I,
Without saying yes or no,
Was left with the dream of owning that*

Little great love that she was giving,

Love that I wanted.
Little great love, little love... 15

Little great love and nothing more,
What she had.
Little great love, little love...

She was so little that I wanted to have her in my arms,
But so restless that I didn't see she was getting lost. 20
Since then God knows how long I have searched for her,
But she is so little I haven't found her yet.

And I,
How precisely I
Knowing that one plus one is two, 25
In anything, even love, I saw how

I
Was slowly forgetting to be myself
And without saying yes or no
Was lost in the effort of owning that 30

Little great love that I was giving,
Love that she wanted.
Little great love, little love...

Little great love and nothing more,
What I had. 35
Little great love, little love...

4.1.9.
“En plan de abordaje”

Anoche al irme a acostar,
Me dio trabajo encontrar
El sueño entre tus canciones;
Y ante el afán de saltar,
Por lo de echar a volar 5
Del tiro mis emociones,
Siendo algo más que atrevido,
Fui bastante precavido.

Con tres más de lo normal, Vi pasar el temporal, Entre tu gracia y mi risa; Y dejé en el arsenal, Por el juego inaugural, Las que nunca llevo a misa; Y quizá por embustero Fue que me volví sincero.	10
Si como llegas te vas, Tenía que guardar un as Escondido en la camisa. Por los dedos de tus pies, Aprenderé hasta francés, Partiendo de una premisa.	20
Si es de seda el corazón Que me inspira esta canción, De paso, me encargo el traje Que usaré por la ocasión Cuando trueque la razón Por una pieza de encaje.	25
De guardabosque o rondín, Me pareció oír un violín Andando sobre el tejado, ¹¹⁴ Que “me llevó en un patín” ¹¹⁵ A saltar del trampolín, Y con los ojos vendados. La fama de mujeriego Me dejó fuera de juego.	30 35
Como buen ángel que soy, Si despiertas y no estoy, No creas que te he dejado. Fui a la clase de francés, Para volver a tus pies, Y a bajar al del tejado.	40

¹¹⁴ Alude a la obra *Fiddler on the Roof* de Joseph Stein (1982).

¹¹⁵ Refrán utilizado en Puerto Rico que indica imposición de apremio, para el que no se encontró uno equivalente en inglés.

Si es de seda el corazón
Por quien canto esta canción,
De una vez, me encargo el traje
Que me pondré en la ocasión
Cuando, con o sin razón,
Regrese en plan de abordaje. 45

Intending to board

*Last night when I went to bed,
I had trouble falling
Asleep among your songs;
And in my haste to leap,
And let my emotions 5
Burst in flight,
Being somewhat more than intrepid,
I was quite cautious.*

*With three more than the usual,
I weathered away the storm, 10
Between your grace and my laugh;
And I left in the arsenal,
For the inaugural ball,
Those I never take to mass;
And perhaps by being a liar 15
I became sincere.*

*If as you arrive you leave,
I had to have an ace
Up my sleeve. 20
Just for your toes,
I will even learn French,
Based on a single premise.*

*If the heart that inspires me
This song is of silk,
I, might as well, order the suit 25
That I will wear for the occasion
When I swap reason,
For a single piece of lace.*

As a ranger or sentinel,
I thought I heard a violin 30
Roaming around the roof,
That had me all wound up,
To walk the plank,
Blindfolded.
The ladies' man fame 35
Left me out of the game.

As the good angel that I am,
If you awake and I'm not there,
Don't think that I have left you.
I just went to my French class, 40
To return to your feet,
And bring down the one on the roof.

If the heart for whom I sing
This song is of silk,
At once, I will order the suit 45
That I will wear on the occasion,
When, with or without reason,
I return intending to board.

4.1.10.
 “De ganar o perder”

Yo no contaba con que estuvieras allí
 Y no cargaba palabras que te pudiera mentir.
 Hablar es todo un arte de ganar o perder
 Y tenía que decirte: quiero volverte a ver.

Yo no esperaba que aparecieras así 5
 Ni que cambiaras, de golpe, mis planes de coincidir.
 Qué vueltas da la vida, cómo puedo explicar
 Que ya te necesite y acabas de llegar.

Y siembro un jardín en tu frente,
 Y el niño que alguna vez fui¹¹⁶ 10

¹¹⁶ Este verso evoca al verso homólogo “al niño que fui, espabiló” de la canción “Aves de paso” (Sabina, Varona y García de Diego, 1996).

Quiere acurrucarse en tu mente
Y dormir plácidamente
Para despertar de ti.

Tú no contabas con que fueras a encontrar,
En plena ciudad abierta, al sospechoso habitual 15
Evitando alzar vuelo, sin el temor tal vez
De abandonar el suelo, por poca sensatez.

Tú no esperabas que te lo fuera a decir
Tan clara y directamente que pareciera un ardid.
Querer es todo un arte de ganar o perder, 20
Y yo lo que quería era volverte a ver.

Y enredo un poema en tu pelo,
Y el hombre que aún quiero ser
Sueña con remontar tu cielo,
Estar entre tus anhelos, 25
Y poderlo merecer.

Winning or losing

*I didn't count on you being there
And I didn't carry words that could lie to you.
To speak is an art of winning or losing
And I had to tell you: I want to see you again.*

*I didn't expect for you to appear this way 5
Nor that you, so suddenly, would change my plans to coincide.
How life turns. . . how can I explain
That I already need you, and you have just arrived.*

*And I plant a garden in your forehead,
And the child that I once was 10
Wants to cuddle in your mind
And placidly sleep
To wake up from you.*

*You didn't count on finding
Out in the open city, the usual suspect 15
Trying not to take flight, maybe without the fear*

Of leaving ground, because of too little sense.

*You didn't expect for me to say it
So clearly and directly that it appeared to be trickery.
Wanting is an art of winning or losing
And all I wanted was to see you again.* 20

*And I tangle up a poem in your hair,
And the man that I still want to be
Dreams of climbing up your sky
Being among your desires,
And being able to deserve it.* 25

4.1.11.

“Las muchachas de mi barrio”¹¹⁷

Las muchachas de mi barrio
Son paisajes y banderas;
Son canciones que no he escrito
Gravitando por mi acera;

Tránsitos de Mar Caribe, 5
Son avisos de tormenta;
Entre San Mateo y Bolívar,¹¹⁸
“Lo que no saben lo inventan”.¹¹⁹

Se arreglan con la mano
El pelo y las ideas, 10
Inadvertidamente, cuando arriba alborea;

Y salen a sus clases
Como para el dentista.

¹¹⁷ Esta canción fue publicada en la revista literaria *Quadrivium* de la Universidad de Puerto Rico (Carrión Tavárez, 2009, pp. 14-15).

¹¹⁸ Se refiere a las calles San Mateo y Bolívar, en el sector más antiguo de Santurce, barrio urbano, costero, originalmente llamado San Mateo de Cangrejos, constituido por esclavos libertos y cimarrones de Puerto Rico y las colonias inglesas, holandesas y danesas, en el siglo 17.

¹¹⁹ Refrán utilizado en Puerto Rico que alude al ingenio de las personas, para el que no se encontró uno equivalente en inglés.

Esas voces lejanas perdiéndose de vista. . .	
Si sus corazones tuvieran ventanas, Yo entraría por ellas Cuando no estuvieran Y saldría creyente, sin pasar aduanas, Después que llegaran y antes que volvieran.	15
Las hay de hierro, de nácar, De aguamiel y de aventura; Y, a pesar de los pesares, De embargo y cabalgadura.	20
Sus madres y sus abuelas No aparecen en la Historia; Les heredaron sus luchas, Sus sueños y sus memorias.	25
Las pienso cuando escucho La gotera del baño; Qué desdeñosamente salen del grifo al caño.	30
Rinden culto a la tarde Y a Dios en el domingo. Esas voces lejanas que apenas ya distingo. . .	
Si sus soledades murieran de angustia, Las consolaría En ese destierro Y pondría en sus tumbas doce orquídeas mustias Después del sepelio y antes del entierro.	35

The girls of my barrio

*The girls of my barrio
Are landscapes and flags;
They are songs that I have not written
Gravitating by my sidewalk;*

<i>Transits of Caribbean Sea,</i>	5
-----------------------------------	---

*They are tropical storm warnings;
Between San Mateo and Bolívar,
What they don't know they make it up.*

*They fix with the hand
Their hair and ideas, 10
Inadvertently, as it dawns above;*

*And so, they leave to classes
As they would to the dentist.
Those distant voices vanishing from sight. . .*

*If their hearts had windows, 15
I would enter through them
When they were not around
And I would leave as a believer, without passing through
customs,
After they came and before they returned.*

*There are of iron, of nacre, 20
Of mead, and of adventure;
And, in spite of everything,
Of embargo and sumpter.*

*Their mothers and grandmothers
Do not appear in History 25
They inherited their struggles,
Their dreams, and their memoirs.*

*I think of them when I listen to
The drip in the bathroom;
How disdainfully they go from the faucet to the sewer. 30*

*They worship the afternoon
And God on Sunday.
Those distant voices that I can hardly distinguish. . .*

*If their lonelineses died of distress
I would console them 35
In that banishment
And would place on their graves twelve withered orchids,
After the funeral and before the burial.*

4.1.12.
“En cautiverio”

Otra noche de retiro,
A fin de cuentas, sólo ángeles y vampiros.
Un minuto, un segundo
Y dos solos dando vueltas por el mundo.

Tú en lo tuyo, yo en lo mío 5
Y la de turno haciendo más obvio el vacío.
Si prefieres hoy te miento;
Qué más da, si tú bien sabes lo que siento.

Para qué decir que no, 10
Para qué decir que sí.
A dónde irá la pasión,
A dónde, después de aquí.

Ya van veinte años de asedio
Y de llevarnos a quien se nos ponga en medio.
La de antier —Jorge— era un diablo, 15
Qué te digo, si ya sabes de lo que hablo.

No te rías que es en serio,
Gente así debería estar en cautiverio.
Si haces algo, cuéntame por cortesía.
Hasta entonces o hasta otra de las mías. 20

Para qué decir que no,
Para qué decir que sí.
A dónde irá la pasión,
A dónde, después de aquí.

Para qué decir que no, 25
Para qué decir que sí.
A dónde irá la razón,
El rato que no está aquí.

Para qué decir que no,
Qué sí... 30

In captivity

*Another night of seclusion,
After all, only angels and vampires.
One minute, one second,
And two lonesomes going around the world.*

You doing your thing, I doing mine, 5
And Miss Right Now making the vacuum more obvious.
If you prefer I'll lie to you today;
What's the use, if you know well what I feel.

Why say no?
Why say yes? 10
Where will passion go,
Where, after here?

It's been twenty years of siege
And of running over anyone who gets in the way.
Yesterday's—Jorge—was a devil, 15
What shall I say, if you already know what I mean.

Don't laugh, I'm serious,
People like that should be in captivity.
If you do anything, please tell me, as a courtesy.
Until then or until another one of mine. 20

Why say no?
Why say yes?
Where will passion go,
Where, after here?

Why say no? 25
Why say yes?
Where will reason go,
The short time that it isn't here?

Why say no?
Say yes. . . ? 30

4.1.13.
“Santurce”

Después de diez años viviendo en Carolina,
Sin conseguir estar con mi vecina
Me mudé a otro lugar en defensa personal
Y un diciembre llegué a la capital.

Santurce, para ser más preciso, 5
Que no es tan santo como el nombre hace visos.
Tengo cerca cuartel, bar, iglesia, hospital,
Correo, farmacia, banco y hasta Parque Central.

Mi casa queda al lado de la de un par de *homeless*¹²⁰
Y frente a la de un tipo que se encierra a las seis, 10
Cerca de un arquitecto,
De un chamaco que tiene una corveta¹²¹
Y de un barbero al que la Policía le tuvo
Que entregar su carpeta.¹²²

¹²⁰ Voz inglesa que significa *sin hogar*. El término alude aquí a personas sin hogar o sin techo definidas por la Federación Europea de Organizaciones Nacionales que Trabajan con Personas Sin Hogar como todas aquellas “personas que no pueden acceder o conservar un alojamiento adecuado, adaptado a su situación personal, permanente y que proporcione un marco estable de convivencia, ya sea por razones económicas u otras barreras sociales, o bien porque presentan dificultades personales para llevar una vida autónoma” (Cabrera, Rubio y Fernández, 2007, p. 109).

¹²¹ Puertorriqueñismo utilizado para denominar un automóvil Chevrolet Corvette.

¹²² En junio de 1987 un agente de la Policía de Puerto Rico “reveló la existencia de carpetas de ciudadanos catalogados como subversivos, en la División de Inteligencia de la Policía. Así salió a la luz pública el caso más sonado de violación de derechos civiles en la historia de la Isla. La práctica de fichar puertorriqueños por su ideología venía desde el año 1948, cuando se creó mediante la comunicación SI-117 del 10 de mayo el Escuadrón de Seguridad Interna, para vigilar los movimientos y actividades de los grupos nacionalistas y comunistas. El representante independentista David Noriega presentó ante la Cámara de Representantes una petición que solicitaba que se le requiriese a la Policía la lista de los presuntos subversivos y los criterios bajo los cuales se había clasificado así a las personas. Un tribunal declaró inconstitucional la práctica de mantener carpetas de ciudadanos por razón de sus creencias ideológicas y políticas. En julio de 1992, el Tribunal Supremo [de Puerto Rico] ordenó entregar los expedientes a aproximadamente 135.000 personas y agrupaciones” (Carrión Tavárez, 1999, p. 44). Para conocer más sobre el llamado

Santurce, te están sembrando bloques Mientras Condado y Miramar te dicen: “Mírame y no me toques” ¹²³ . Patrimonio nacional, en el discurso oficial; Pero, a la hora de la verdad: Cúidate del estoque.	15 20
Mi barrio de día es un niño andariego Y de noche, un estadio después que acaba el juego; Con excepción de Crash, La Escalera y un burdel Al que “Un cielo siempre nítido le sirve de dosel”. ¹²⁴	
“Dicen que por Minillas pasará el Tren Urbano”, Me comentaban uno que nunca ha estado a pie, Un pintor vanguardista, Una jeva ¹²⁵ que corre y hace dieta Y el barbero que con mucho orgullo a todos Les muestra su carpeta.	25 30
Santurce, pasquines ¹²⁶ dondequiera Y más arte urbano y partidos que En toda la Isla entera; Ya hasta tienes comités Reformista y PRD, ¹²⁷ Y unos de quita y pon —qué estrés—, En una misma acera.	 35

Caso de las Carpetas y su contexto histórico y político se recomienda el libro de Ramón Bosque Pérez y José Javier Colón Morera (1997).

¹²³ Este refrán se tradujo en el texto en inglés: “Look, but don’t touch me”, aunque es más común, simplemente: *Look, but don’t touch* (míra y no toques); empero, ninguna de las dos fórmulas en inglés tiene la misma expresividad que en español.

¹²⁴ Alude a dos versos de *La borinqueña*, el Himno Oficial de Puerto Rico, letra de Manuel Fernández Juncos (1903).

¹²⁵ Jeva es un puertorriqueñismo con el que se denomina a una mujer guapa y atractiva o con quien un hombre está saliendo sin tener el estatus de novia; en esta segunda acepción se utiliza también en masculino (jevo) y a veces en diminutivo (jevita o jevito).

¹²⁶ En Puerto Rico se le llama pasquín a una hoja de papel generalmente tamaño 21.59 x 27.94 centímetros con propaganda política, que suele incluir el nombre de un candidato a un cargo público electivo, su fotografía y el puesto al que aspira.

¹²⁷ Se refiere al Partido Reformista Social Cristiano y al Partido Revolucionario Dominicano, ambos de República Dominicana.

Santurce

*After ten years living in Carolina,
Without getting to be with my neighbor
In self-defense, I moved to another place
And one December I arrived at the capital.*

*Santurce, to be more precise, 5
Which is not as holy as the name suggests.
Near I have a police station, bar, church, hospital,
Post office, drugstore, bank, and even Central Park.*

*My house is next to that of a couple of homeless 10
And in front of a guy that locks himself up at six,
Near an architect,
A kid who has a Corvette,
And a barber to whom the Police had
To hand over his file.*

*Santurce, they are sowing you blocks 15
While Condado and Miramar say to you:
“Look, but don’t touch me.”
In the official speech, a National Heritage site,
But, in the moment of truth:
Beware of the rapier. 20*

*My neighborhood during the day is a wandering child
And at night, a stadium after the game is over;
Except for Crash, La Escalera, and a brothel
To which “A constantly clear sky serves as its canopy.”*

*They say that the Urban Train will pass by Minillas, 25
One who has never been on foot commented to me,
An avant-garde painter,
A babe who runs and diets
And the barber who proudly shows
His file to everyone. 30*

*Santurce, posters everywhere
And more urban art and political parties than
In the whole Island;
You even have already Reformist and PRD committees,*

*And some that come and go —how stressful—
In the very same sidewalk.* 35

4.1.14.

“Hay hombres como perros”

Hay hombres como perros,
Realengos, sin fortuna,
Que duermen en las calles y le aúllan a la luna;
Deambulan por el barrio y, miserablemente,
Hurgan en la basura y mueren bajo algún puente. 5

Hay hombres como perros,
Que ladran y no muerden;
Unos que llegan lejos mientras otros se pierden;
Aún más, los hay guía para los no videntes
Y otros que dan su vida por la de otra gente. 10

Hay hombres como perros,
Leales a sus amos;
Saben hacerse el muerto y comen de su mano;
Con collar y papeles, casitas y vacunas,
Son los que ni siquiera 15
Le aúllan a la luna.

Hay hombres como perros,
Que mueven la colita
Y van a la primera siempre que alguien les pita;
Le huelen el trasero —pongamos que— a cualquiera 20
Y se trepan en su pierna, con la lengua por fuera.

Hay hombres como perros,
Que muestran los colmillos,
Gruñen como con ganas de hacerte picadillo;
Tienen rabia y, de entrada, parecen una fiera, 25
Pero al hacerles frente se cagan dondequiera.

Hay hombres como perros,
De castas y linajes;
Entre éstos y los otros todo está en el pelaje;
Es que hay hombres y hay perros de diferente cuna; 30

*The thing is that there are men and dogs of different
cradles; 30
That is why some sleep
while others
Howl at the moon.*

4.1.15.
“A sol y sereno”

Ojos oscuros y claros
Sentados sobre la acera
Del viejo Teatro Matienzo
O de algún sitio, cualquiera.

De mirada recelosa 5
Vagando de hueso en hueso
Llueva, truene o ventee,
Como todo un buen sabueso.

Hay mujeres, hombres, niños,
Jóvenes, adultos, viejos; 10
De algunos, la peor vergüenza,
De otros, el mejor reflejo.

Están por toda la tierra,
Afuera, a sol y sereno;
Cada día más conocidos 15
Y cada vez más ajenos.

Zapatos de piel gastados,
De un andar frágil y tierno
Por el reino de este mundo,¹²⁸
Entre el cielo y el infierno.¹²⁹ 20

Ojos oscuros y claros
De mirada recelosa
Que han visto casi de todo,
Sin haber visto gran cosa.

¹²⁸ Alude a la novela *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier (1967).

¹²⁹ Alude al libro *Del cielo y del infierno* de Emanuel Swedenborg (2002).

¡Hijos de todos mis hijos, 25
Viejos de todos mis viejos,
Habría que cantarlo fuerte,
Para que oyeran de lejos!

Que están por toda la tierra,
Afuera, a sol y sereno; 30
Cada día más conocidos,
Y cada vez más ajenos.

In the sun and evening dew

*Clear and dark eyes
Perched on the sidewalk
Of the old Teatro Matienzo
Or of any random place.*

*With a distrustful look, 5
Lumbering from bone to bone,
Come rain, thunder, or high winds,
Like a good bloodhound.*

*There are women, men, children,
Young, adult, and elderly; 10
For some, the worst shame,
For others, their best reflection.*

*They are all over the earth,
Out there, in the sun and evening dew;
Better known each day, 15
And each time more and more foreign.*

*Leather worn-out shoes
Of a fragile and tender walk
Through the kingdom of this world,
Between heaven and hell. 20*

*Clear and dark eyes,
With a distrustful look,
That have seen almost everything,
Without having seen much at all.*

Children of all my children, 25
Fathers of all my fathers,
It must be sung loudly,
So that they could hear from afar!

That they are all over the earth,
Out there, in the sun and evening dew, 30
Better known each day,
And each time more and more foreign.

4.1.16.

“Versos que no tengo que volver a leer”

Me dueles.
 Cómo te quiero.
 Te extraño.
 Cómo te pienso.

Ni un instante ni un segundo 5
 Pasa sin algún recuerdo.

Porque te llevo en mi sangre,
 Porque te llevo en mis huesos,
 Porque, sin explicaciones,
 Te siento porque te siento. 10

Mi país. . .
 Dentro,
 Muy dentro.

Verses I don't have to read again

You pain me.
How I love you.
I miss you.
How I think of you.

Neither an instant nor a second 5
Passes without any remembrance.

*Because I carry you in my blood,
Because I carry you in my bones,
Because, without explanations,
I feel you because I feel you.* 10

*My country. . .
Deep inside,
Very deep inside.*

4.1.17.
“Hoy he visto desde arriba”¹³⁰

Hoy he visto desde arriba las estrellas,
Los techos de metal, los edificios,
El vértigo indulgente de la espera
Y el silencio más claro, el mío mismo.

Hoy he escuchado los rezos de mi madre, 5
El cuervo y la paloma. En los tendidos,
He cantado lo que quizá otro hable
Y he sido el mayor muerto de los vivos.

¡Qué pruebas o qué golpes da la vida
O el azar o el destino o Dios! De pronto, 10
Tan vehementes que ladran y muerden;

Y, en resumen, la rara rogativa. . .
¡Qué mucha fe o que poca y qué mal signo,
El mirarle a los ojos y no verle!

Today I have seen from above

*Today I have seen the stars from above,
The metal roofs, the buildings,
The indulgent vertigo of the wait,
And the clearest silence, my very own.*

¹³⁰ Esta canción fue publicada en la revista *Diálogo* del Center for Latino Research, de DePaul University (Carrión Tavárez, 1999, p. 30).

Today I have heard my mother's prayers, 5
The crow, and the dove. From the overhead wires,
I have sung what maybe another speaks,
And I have been the greatest dead among the living.

What tests or blows life gives,
Or chance or fate, or God! Suddenly, 10
So vehement they bark and bite;

And in sum, the rare public prayer. . .
How much or little faith and what a bad sign it is
To look at his eyes and to see him not!

4.1.18.

“Breve estudio para autorretrato”

Yo no soy de los que luchan
 Por llegar siempre primero,
 Soy aquél que cuando llega
 Quisiera estar más tiempo.

Yo no soy de los que obran 5
 Pensando en ganar el cielo,
 Voy por la vida tratando
 De ser sólo un hombre cierto.

Cuánto daría por ser
 El feroz viento costero 10
 Que recoge las cenizas
 Y se las lleva en su vuelo.

Como el mar que en sus entrañas
 Guarda tesoros inmensos;
 Pero, apenas soy el grito 15
 Que desgarrar los silencios.

No soy de esos que son dueños
 Tan sólo de lo que tienen,
 Cuanto poseo es ajeno
 Y soy rico, infinitamente. 20

No soy de los que codician
 Una ambición sólo tengo:
 Quiero cantar a la Tierra
 La canción del universo.

Sé de camino y de noche 25
 Porque soy noche y camino;
 Uno, se rinde a mis pies,
 La otra, se acuesta conmigo.

Conozco del que seduce 30
 En cada noche de luna;
 Pa' que quiero dos mujeres
 Si yo sólo quiero a una.

Yo no soy el que parezco,
 Yo soy el que llevo dentro. 35
 Amo y cuando amo, canto,
 Canto y cuando canto, sueño.

Yo no soy ninguno de ellos
 Y todos al mismo tiempo:
 Lo que siento, lo que abrigo,
 lo que escribo y lo que aliento¹³¹. 40

Brief study for a self-portrait

*I am not one of those who fight to
 Always arrive first,
 I am he who upon arriving
 Would like to stay longer.*

I am not one of those who act 5
Thinking of assuring heaven,
I just go through life trying

¹³¹ Los versos 35, 36, 39 y 40 de este texto y 25 al 28 de “A sol y sereno” (4.3.15.) traslucen la dimensión metatextual de la canción, como ésta “se convierte en el lugar en que se expresan y transmiten los principios mismos que la rigen, su función dentro del grupo social así como las circunstancias que la han generado y las que la han de renovar” (Rimbot, 2006, p. 31).

Only to be a true man.

*How much would I give to be
The ferocious coastal wind
That picks up the ashes
And carries them in its flight.* 10

*Like the sea that in its depths
Keeps enormous treasures;
But I am barely the scream
That reaps apart silences.* 15

*I am not one of those who own
Only what they have,
All I possess is not mine,
And I am infinitely rich.* 20

*I am not one of those who covet
I only have one ambition:
I want to sing to the Earth
The song of the universe.*

*I know about the road and the night
Because I am the night and the road;
One, surrenders to my feet,
The other, lays with me.* 25

*I know of he who seduces
In every crescent moon night:
What do I want two women for
If I only love one.* 30

*I am not the one I appear to be,
I am the one I have inside.
I love and when I love, I sing,
I sing and when I sing, I dream.* 35

*I am none of them
But all at the same time:
What I feel, what I shelter,
What I write, and what I encourage.* 40

4.1.19.
“Viento de cangrejos”

Cuando bajan las sombras a oscurecer mi calle,
Un viento de cangrejos trajina una canción
De voces generales, ayeres desprendidos
Y goces ancestrales secándose al balcón;

Y llegan todas, todas; de aperos a destinos. . . 5
Piérides trasnochadas perfumadas de ron,
En burla a la arrogancia de la razón moderna,
Con patente de corso y acta de defunción.

Siento un temor tan justo de tomarlas al paso, 10
De hacerlas como mías y decir que lo son,
Porque ese viento mismo es la patria del poema,
Y la palabra, ajena, y lo dicho, cimarrón¹³²;

Por eso me desvelo cuando bordean la esquina,
Haciendo de la noche más que un guiño del sol,
Del ensueño una calle que recorro hasta en sueños, 15
Y que toda la playa sea en un caracol.

Del rumor al silencio, del jardín a la selva,
Son armarios, abismos, celajes, puertas y
El acecho implacable de todo lo innombrable.
Todo me ha sido dado; ha pasado por mí. 20

A wind of crabs

*When the shadows descend to darken my street,
A wind of crabs transports a song
Of general voices, detached yesterdays,
And ancestral pleasures drying at the balcony;*

And they all arrive, all; from tools to destinations. . . 5

¹³² Americanismo con el que se denomina al esclavo que huía de la hacienda en busca de la libertad. En Puerto Rico, los cimarrones se establecían generalmente en el litoral, llegando a ser uno de sus principales asentamientos San Mateo de Cangrejos, hoy Santurce, en el noreste de la Isla.

*Sleepless muses perfumed of rum,
Mocking the arrogance of modern reason,
With letters of marque and certificate of death.*

*I feel such a justified fear of taking them while passing,
Of making them as mine, and saying they are so, 10
Because that very wind is the motherland of the poem,
And the word, foreign, and the spoken, runaway slave.*

*That is why I become wakeful when they border the corner,
Making the night more than just a wink of the sun,
Of the vigil, a street I cross even in my dreams, 15
And that the entire beach be within a shell.*

*From murmur to silence, from the garden to the jungle,
They are closets, abysses, foreshadows, doors, and
The implacable stalking of all the unmentionable.
Everything has been given to me; it has passed 20
through me.*

4.1.20

“Para qué sirve”¹³³

Para qué sirve la noche,
Si cuando madruga el día
Vuelvo a encontrarme tan solo
Entre páginas vacías;
Para qué sirve, si luego 5
De dar de lo que carezco
No soy más que el mismo espejo
Que muestra lo que parezco.

Para qué sirve el descanso,
Si al llegar las energías 10
No tengo para gastarlas
Ni motivos ni alegrías.

¹³³ Una nota a pie de página en esta canción cuando fue publicada dice lo siguiente: “Entre el texto escrito y el cantado existen algunos versos y una que otra palabra diferentes pero afines. Quedan aquí, en signos y sonidos, sendas correspondencias; que el tiempo que le puede a casi todo borre una u otra, si no ambas” (Carrión Tavárez, 2004, p. 8).

Para qué escribo canciones,
Para qué luego las canto,
Sino para que otros logren
Lo que a mí me cuesta tanto. 15

Es que la vida es como una ecuación,
Un punto de partida y un timón;
Donde el mar se hace espuma,
Más allá de la bruma, 20
Una visión, sin dirección.

Para qué sirve el camino,
Si siempre encuentro fronteras,
Y así hasta las esperanzas
También encuentran barreras. 25
Para qué quiero razones,
Para qué tiro y aguanto,
Sino para que otros logren
Lo que a mí me cuesta tanto.

Es que la vida es como una ecuación, 30
Un punto de partida y un timón;
Es jugarse a la suerte
O ir contra la corriente;
En conclusión: una ilusión.

What is it useful for

*What is the night for?
If at dawn of the day
I find myself again
Among empty pages.
What is it for? If after 5
Giving what I lack,
I am no more than the same mirror
That shows what I look like.*

*What is rest good for?
If after regaining energies, 10
I have neither motives nor joy,
To spend them.*

*For what do I write songs?
Why do I later sing them?
Except for others to attain. 15
That, which is so hard for me.*

*It's that life is like an equation,
A starting point, and a helm;
Where the sea becomes froth,
Beyond the mist, 20
A vision, without direction.*

*What is the road for?
If I always find frontiers,
And so even hopes,
Likewise, find barriers. 25
What do I want reasons for?
Why do I fight and resist?
Except for others to attain
That, which is so hard for me.*

*It's that life is like an equation, 30
A starting point, and a helm;
It is to bet on your luck
Or go against the stream;
In conclusion: An illusion.*

Capítulo 5. Análisis lingüístico

El propósito de este capítulo es presentar una visión general de las canciones y sus posibilidades desde la perspectiva de los temas del curso de Humanidades y el estudio. El plan narrativo diseñado parte de experiencias propias de cualquier ser humano y se desarrolla a través de los diversos cambios registrados en los textos. El itinerario recorre la ruta de las canciones para ver cómo el sujeto lírico se busca sin descanso no a causa de que se desconozca, sino porque evita representarse como un ser monovalente o de coherencia absoluta y se adhiere a una concepción de la calidad compleja y múltiple de la personalidad (Lagos, 1986, p. 49).

Las canciones seleccionadas para las aplicaciones didácticas pueden así ser definidas como de búsqueda; esta idea resume los diversos matices de las obras que conforman el cancionero. Aun cuando la exploración abarca diversas fases, siempre aparece como una sola: la constitución del ser por medio de la palabra poética. También se puede apreciar cierta fusión o difusión del yo¹³⁴ en el contexto de las canciones; de manera que plantean un reconocimiento de la identidad, a través del universo de asuntos, lugares, personas y situaciones que encierran. Éstas constituyen las características principales de la selección como se verá en las próximas páginas.

¹³⁴ Para una discusión al respecto en la obra de Neruda, ver el trabajo de Alfredo Roggiano (1975, p. 9).

5.1. La búsqueda del ser en las canciones

El primer nivel de la búsqueda corresponde a la superación del entorno familiar. La pieza que inaugura el cancionero desempolva y reconstruye recuerdos, y brinda una estampa como testimonio del código afectivo de la familia trabajadora, que parte de la misma convención de la burguesa, pero “legitimada por las leyes del sacrificio” (Vázquez Montalbán, 1984, p. 18). Lejos de la épica de antepasados ilustres y patrióticos¹³⁵, encontramos el recuerdo de la dura batalla diaria por la supervivencia en “Historias incompletas”, una canción dedicada al abuelo a quien se evoca, con un juego de palabras, en el verso: “Con una frase de sentir primero *a vuelo* de estación” (énfasis añadido).

Con la mirada puesta en el recuerdo de historias que contar,
En el absurdo diario de los sueños que llegaron a estar,
Lo de querer vendado al borde del alero
Y un retrato marcado,
Radiografía de ayer. . .

Con una frase de sentir primero a vuelo de estación
Y un almanaque escrito de florero, garbo de profesión.
Con un hueco en las manos y un vacío en el pecho,
Bajo el sombrero llano,
Sobre el viejo misal. . . (4.1.1., vv. 1-10)

¹³⁵ Muchos han comentado el culto de Borges a sus antepasados heroicos e ilustres. En los trabajos de Rosa Pellicer (2004) y Normán David Marín Calderón (2007) se pueden encontrar lecturas de este asunto, desde las perspectivas del destino suramericano y el psicoanálisis, respectivamente.

La descripción ideológica del abuelo no se hace esperar en su libro de oraciones y sus duros encuentros con la realidad propia y de otros. Se trata de una conjunción temática que bordea asuntos como el sentido de la vida, el tiempo y el devenir y la construcción del género. El texto ofrece una mirada compasiva al personaje y una comprensión humanitaria, tanto como una profunda absolución moral e histórica¹³⁶. Aún así, presenta una imagen oscura y triste de este hombre —que podría ser cualquiera— y expresa indignación, porque no escogió esa vida ni ese final:

Así,
Como eclipsa la luna a la luz del candil,
Como cambia la bruma la ruta por cumplir,
Como se vuelve espuma la canción de otro abril. . .

Así,
Como apaga la noche para el amanecer,
Como muerden la mano a quien da de comer:
Historias incompletas. . . (4.1.1., vv. 11-18)

Esta noción de la vida como algo ajeno a la voluntad humana, aparece en otras lugares como en los versos “Y otra vez el coraje de querer, / Y el eco de un reproche: no poder” (4.1.2., vv. 15-16), y:

Nunca faltan ocasiones
Cuando sobran intenciones;
Pero, a veces, querer no es poder. (4.1.3., vv. 21-23)

¹³⁶ Vázquez Montalbán hace un análisis similar de varios textos de Serrat (1984, pp. 19-20).

Incluso puede apreciarse cuando se mira al pasado para descubrir que los objetivos logran alcanzarse, pero con grandes dificultades o tardíamente:

Cómo cruje y se queja el cuerpo de tratar. . .
Cómo se desmerece con los años
La misma piel curtida a desengaños,
A golpes de mar y de viento,
Y de llegar. . . a paso lento. (4.1.4., vv. 6-10)

La mirada al pasado es diferente en el plano amistoso, en parte, por lo que Jacques Derrida (2005) considera la más audaz e incontestable consecuencia de la singular definición de amigo, de Michel de Montaigne: el amigo *qua* una sola alma (singularidad), pero en dos cuerpos (duplicidad)¹³⁷. Los siguientes versos gravitan sobre el terreno de la “lógica de la gratitud y, por consecuencia, de la genealogía de la moral” (Derrida, 2005, p. 178).

Amigos
Que crecieron conmigo
Valle arriba, entre pastos urbanos
De nuestra misma edad,
Testigos
De cómo nos hicimos amigos,
Sin saber siquiera el signo
De la palabra Amistad.

.....

Amigos,

¹³⁷ Los trabajos de Rebecca G. Adams y Graham A. Allan (1998), Michel De Montaigne (2005), Mark Vernon (2006), Barbara Caine (2009) y Jeremiah Conway (2011) discuten el concepto de la amistad y el significado, y la historia y la evolución de ésta a través del tiempo.

Somos la uva y el trigo
Que ha crecido, entre pastos urbanos
A agua, sol y verdad.
Les digo,
Que techo, mesa, cama y abrigo
Son sinónimos de eso
Que llamamos Amistad. (4.1.5., vv. 1-8; 23-30)

El cambio de tono aquí está ligado, primeramente, a la solución de continuidad que, a diferencia de “Historias incompletas”, hay en esta canción; y, en segundo lugar, a la lejanía-cercanía que resulta de la distancia de los eventos y la proximidad afectiva enmarcada en la duplicidad (o multiplicidad) de los sujetos cuyos recuerdos evoca.

Por otro lado, en los versos comentados hasta aquí se puede observar un tono reflexivo y una angustia vital, en una actitud romántica que rechazaría todo lo que pudiera impedir el encaramiento con el mundo y lo humano¹³⁸. A partir de aquí, el cuerpo, el amor, el mal social y el dolor inmediato se integran poéticamente a las fuerzas de la naturaleza y al misterio de lo sobrenatural¹³⁹ (Roggiano, 1975, p. 14). Así comienza el debate

¹³⁸ Morse Peckham (1989, pp. 231-257) afirma que el Romanticismo es una afirmación pura de la identidad y, como el ser es la única fuente de orden y valor, es antimetafísico fundamentalmente.

¹³⁹ Michael Löwy y Robert Sayre (2001) manifiestan al respecto: “To be sure, some Romantics, and above all certain neo-Romantics, have glorified their own isolation and the ‘self’ of the artist or the privileged individual—the individual as hero. Cut off from the actual surrounding community both through their own inability to integrate themselves into an “alienated” community and by the ostracism practiced by this collectivity with respect to those who do not comply with its ethos, ill-adapted individuals sometimes make “a virtue of necessity” and celebrate their lofty independence, their lack of human connections. But among the Romantics this

entre la aserción del ser y el esfuerzo de la lucha, que se manifiesta en la necesidad de afirmarse en la naturaleza, en crepúsculos perdidos, paisajes alejados y sobresaltos íntimos (Roggiano, 1975, p. 253). Así se observa en “Crónicas de pasados en curso”:

Quizá porque se sintió solo,
Pasó de formas y protocolos;
Y procuró un sitio distante,
Abroquelado, de barro, piel
Y pesca abundante. (4.1.6., vv. 1-5)

En las canciones, la identidad tiene un carácter circular, reiterativo, a partir del conocimiento que otorgan los hechos y la escritura (Lagos, 1986, p. 49). La identidad deviene asumida en una dialéctica de lo admirable y lo reprochable, en un marco valorativo e intelectual. Esta concepción del ser en perpetua sujeción a la obra impide ejercer un juicio condenatorio (Goloboff, 1978). Los versos iniciales de “Simiente” —una de las obras revisadas para las aplicaciones didácticas— ilustran esa actitud por parte del sujeto lírico, que exhibe la suma de sus acciones y sentimientos, sin ocultar la conciencia del valor ni de sus limitaciones:

Cada noche cuando vuelvo a ser¹⁴⁰

separation becomes a way of communicating better with nature and with human communities that are remote in time or space, through reading, thought or spirituality” (p. 26).

¹⁴⁰ La idea de haber sido y ser aparece en “Casi juicio final” de Borges (1995, p. 86) y *Libertad bajo palabra* de Paz (1964, p. 9).

Un lejano canto partisano,
Sueño con arenas de mujer
Dispersas en sonidos urbanos.

Con el viento soplando a favor
Del regreso de los héroes vanos,
¡Qué milagro mayor que el valor
De andar sobre ese cuerpo océano! (4.1.7., vv. 1-8)

La búsqueda de la identidad y de un lugar en el mundo llega también por la vía del deseo, en una especie de reconocimiento y confesión frente al poder de lo prohibido:

Deserto si al llegar a un golfo claro,
Lo tan profundo y llano me acerca más al sur;
Me abandono en el afán de echar simiente
Y, en ese continente, me vuelvo labrador.

Deserto, y si al llegar a echar simiente,
Me vuelvo continente y me abandono en el sur;
Lo más profundo de un golfo llano,
En ese afán tan claro, me acerca al labrador. (4.1.7., vv. 9-16)

Estos versos afirman la voluntad de luchar bajo nuevas banderas y de afrontar un proceso que destruye y crea a la vez. Las dos estrofas expresan también el elemento cíclico y circular dado a la identidad, en la forma en que están construidas. Ambas comienzan y terminan igual; contienen las mismas 33 palabras, pero ordenadas de forma diferente; y aún así expresan esencialmente lo mismo (algo que se aprecia con mayor precisión en el texto original en español).

El hecho de que la sociedad sea como un mal extirpado de la canción, parece imponer cierta restricción de fondo; sin embargo, podría verse como una forma de cancelar por insuficiente la experiencia del mundo, como punto de partida para reiniciar la búsqueda¹⁴¹.

5.2. El encuentro con el mundo y lo humano

El segundo estadio de la exploración presupone una conciencia del ser como búsqueda y de la soledad como punto de partida, para la afirmación en el mundo. En las canciones de esta etapa lo corporal se hace obvio como algo inevitable y a la vez amenazante. Esto es un elemento inherente al ser humano —a su condición humana— y que, por eso mismo, no se puede evitar. De ninguna manera se refiere a un fatalismo, sino a un reconocimiento poético de lo que es necesario encarar. Se trata también de “un enfrentamiento de lo puro y lo impuro, muy a la manera romántica: la vida provinciana que se absorbe en cada detalle como un antídoto del mal ciudadano” (Roggiano, 1975, p. 253).

La evasión del contexto social en las primeras canciones de esta fase no debe verse como un efugio a la realidad, sino como un regreso a la libertad

¹⁴¹ Jaime Concha (1972, p. 189) plantea este asunto en el contexto de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Neruda; su trabajo aportó reflexiones importantes al análisis de las canciones.

extendida en lo cotidiano¹⁴², a fin de reexaminarlo todo con sentidos frescos para revitalizar la experiencia; por consecuencia, algunos textos, como el que sigue, podrían ser una metáfora o alegoría del conflicto de los primeros resultados de la búsqueda: los encuentros y desencuentros en el plano sentimental.

Era tan pequeña que aun frente a mí no la había notado;
Tan pequeña que no vi como fue entrando en mi vida.
Parecía tan frágil que inspiraba a amarla paso a paso.
Cómo iba a saber que no sabía lo que sentía.

.....

Pequeño gran amor que daba,
Amor que quería.
Pequeño gran amor, pequeño amor...

Pequeño gran amor y nada más,
Lo que tenía.
Pequeño gran amor, pequeño amor...

Era tan pequeña que quise tenerla entre mis brazos,
Pero tan inquieta que no vi cómo se perdía.
Desde entonces sabe Dios por cuánto tiempo la he buscado,
Pero es tan pequeña que no la encuentro todavía. (4.1.8., vv. 1-4; 13-22)

Estos encuentros y desencuentros sentimentales tienen un tono lúdico, incluso humorístico muy sutil en algunas canciones como “En plan de

¹⁴² Héctor Roberto Chavero (1982), mejor conocido como Atahualpa Yupanqui, dijo en una entrevista al respecto: “Siempre me hablan de canciones comprometidas que he escrito (además, siempre de las mismas), como si el resto no existiera, como si hablar de los gestos cotidianos no fuera igualmente importante, igualmente viviente, igualmente vital” (p. 1).

abordaje”; esa inflexión viene a ser un recurso para manifestar, a otro nivel, el profundo sentido de comunión y compromiso que anima la búsqueda del yo en el otro:

Con tres más de lo normal,
Vi pasar el temporal,
Entre tu gracia y mi risa;
Y dejé en el arsenal,
Por el juego inaugural,
Las que nunca llevo a misa;
Y quizá por embustero
Fue que me volví sincero.

Si como llegas te vas,
Tenía que guardar un as
Escondido en la camisa.
Por los dedos de tus pies,
Aprenderé hasta francés,
Partiendo de una premisa.

Si es de seda el corazón
Que me inspira esta canción,
De paso, me encargo el traje
Que usaré por la ocasión
Cuando trueque la razón
Por una pieza de encaje. (4.1.9., vv. 9-28)

25

Algunas de estas canciones plantean una necesidad de comunicación de lo que debe ser el cambio individual y social¹⁴³, un tema pertinente al curso de Humanidades. Como lo demuestran los versos examinados de “A calzón quitado”, “Entre tú y yo” y “Crónicas de pasados en curso”, la pérdida de un centro de seguridad tiene el efecto de producir una conciencia de la

¹⁴³ Jesús Gil Roales-Nieto (2009) tiene un estudio de este asunto.

soledad¹⁴⁴ y cierta crítica de la incomunicación. Esto hará que la búsqueda supere el plano personal y la pasión erótica trascienda la melancolía, para configurar el principio esencial de la voluntad del ser (Roggiano, 1975).

En las canciones, también se manifiesta un quebrantamiento de la certeza. La visión de mundo del sujeto lírico está expresada en una lucha entre la búsqueda de sí mismo y la de otra persona, y el afán de ser con ella, de existir por medio de la palabra y el otro. Un ejemplo de esto aparece en “De ganar o perder”, en la que confiesa:

Yo no contaba con que estuvieras allí
Y no cargaba palabras que te pudiera mentir.
Hablar es todo un arte de ganar o perder
Y tenía que decirte: quiero volverte a ver.

.....

Y siembro un jardín en tu frente,
Y el niño que alguna vez fui
Quiere acurrucarse en tu mente
Y dormir plácidamente
Para despertar de ti.

.....

Y enredo un poema en tu pelo,
Y el hombre que aún quiero ser
Sueña con remontar tu cielo,
Estar entre tus anhelos,

¹⁴⁴ Paz (1964) llama a esta correspondencia “La dialéctica de la soledad”: “La soledad (...) es el fondo último de la condición humana. El hombre es el único ser que se siente solo y el único que es búsqueda de otro. Su naturaleza (...) consiste en un aspirar a realizarse en otro. El hombre es nostalgia y búsqueda de comunión” (p. 161).

Y poderlo merecer. (4.1.10., vv. 1-4; 9-13; 22-26)

Entre el niño que fue y el hombre que quiere ser, expresa una poetización de la ausencia amorosa (Roggiano, 1975, p. 263) unida a la consciencia de no ser todavía.

En otras canciones, la elusión de la confrontación directa con un mundo que coarta, prohíbe o distorsiona, nos remite a un espacio estrictamente lírico, sin dificultades de fondo (Roggiano, 1975, p. 253), que encuentra aceptación en el paisaje urbano. Así se puede apreciar en la canción “Las muchachas de mi barrio”:

Las muchachas de mi barrio
Son paisajes y banderas;
Son canciones que no he escrito
Gravitando por mi acera;

Tránsitos de Mar Caribe,
Son avisos de tormenta;
Entre San Mateo y Bolívar,
“Lo que no saben lo inventan”; (4.1.11., vv. 1-8)

Los versos que siguen añaden un elemento subversivo en la apertura de un diálogo sobre lo erótico, apartado de lo cotidiano por la tradición y el discurso económico¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Dorothea Schlegel pone en perspectiva el elemento transgresor en la actitud poética de la canción: “Since it is altogether contrary to bourgeois order and absolutely forbidden to introduce romantic poetry into life, then let life be brought into romantic poetry; no police force and no educational institution can prevent this” (Ápud Lacoue-Labarthe y Nancy, 1988, p. 6).

Si sus corazones tuvieran ventanas,
Yo entraría por ellas
Cuando no estuvieran
Y saldría creyente, sin pasar aduanas,
Después que llegaran y antes que volvieran. (4.1.11., vv. 15-19)

En las próximas estrofas hay una necesidad vaciada en la solidaridad amorosa —una idea esencial en las canciones de carácter romántico—, que demuestra el deseo “de compartir la verdadera condición humana” (Roggiano, 1975, p. 265). También se desvelan inquietudes humanísticas y sociológicas por medio de una crítica a la Historia¹⁴⁶, que aparece como un registro incompleto; y una reivindicación de la memoria y el testimonio como fuente de conocimiento, a través de la experiencia¹⁴⁷. Éstas son, a su vez, armas utilizadas para criticar la falta de compromiso para armonizar diferencias y encontrar puntos comunes, más allá de trasfondos sociales, religiosos, raciales, nacionales y lingüísticos:

Las hay de hierro, de nácar,
De aguamiel y de aventura;
Y, a pesar de los pesares,
De embargo y cabalgadura.

Sus madres y sus abuelas
No aparecen en la Historia;

¹⁴⁶ Uno de los componentes del primer ciclo del curso de Humanidades era la Historiografía; por consiguiente, éste y temas afines como el etnocentrismo, la periodización y el presentismo eran conocidos por los estudiantes.

¹⁴⁷ Para una discusión sobre el testimonio en la literatura latina feminista y una bibliografía del testimonio en la literatura latinoamericana puede consultarse el trabajo de The Latina Feminist Group (2001).

Les heredaron sus luchas,
Sus sueños y sus memorias.

Las pienso cuando escucho
La gotera del baño;
Qué desdeñosamente salen del grifo al caño.

Rinden culto a la tarde
Y a Dios en el domingo.
Esas voces lejanas que apenas ya distingo. . . (4.1.11., vv. 20-33)

Rimbot (2006) considera que esta crítica a la Historia tiene el efecto de establecer un pacto entre el cantor y el oyente que fija los términos de la autenticidad del mensaje:

Desde el momento que pretende dar cuenta de la historia, de la realidad y de la manera en que éstas se viven o se sufren, el cantor se involucra y asume un deber para con el oyente. Se establece un pacto implícito entre cantor y oyente según el cual el cantor se compromete a proyectar un mensaje auténtico y veraz. El pacto se instaura mediante la incorporación de indicios de referencia y autoreferencia dentro del texto, que funcionarán como sendos códigos destinados a la compenetración entre cantor y oyente. (Rimbot, 2006, p. 29)

La dificultad del diálogo amoroso no impide aplicar los atributos que la experiencia permite; a fin de cuentas, como dice Laura Martín López-Andrade (2009): “Las pasiones no quieren «tener razón», por eso el único lenguaje que conoce el amor es el de la contradicción” (p. 158)¹⁴⁸. En las

¹⁴⁸ Hay un sinnúmero de trabajos sobre el concepto del amor; entre los más pertinentes a este ángulo del análisis están los de Jacques Le Brun (2004), Cristina

canciones en que figura algún aspecto del amor en su dimensión relacional, la anécdota, la biografía y la historia entroncan con el mito, porque el mito se inclina hacia un lado diferente del conocimiento humano —el lado más aludido como sabiduría— (Bolle, 2002, p. 54).

Uno de los primeros y más grandes textos escritos sobre el amor, *El Banquete* de Platón, está prácticamente en su totalidad compuesto por monólogos. Salvo la conversación de Diotima con Sócrates, el resto de la obra consiste en exposiciones unidireccionales sobre cómo entiende el amor cada uno de los comensales. No podía ser de otro modo: el lenguaje, decíamos, limita al amor, y el hecho de que el diálogo se vea tan dificultado a la hora de plantear los asuntos amorosos es la primera prueba de una afirmación que, en principio, podía parecer demasiado categórica. (...) Desde nuestro punto de vista, el amor es una táctica, una forma de salir de la soledad para alcanzar una individualidad que, pese a forjar una diferencia con los demás, nos permita acceder al otro. Toda solución del sujeto, del más sano al más loco, es, por tanto, una solución de amor. (Martín López-Andrade, 2009, p. 159)

La fundación de la identidad por medio del acercamiento al ser físico y el acto erótico, lleva al mundo real, con la salida de lo interno a lo externo y del yo al otro (Concha, 1972); por consecuencia, al final surge un tono diferente —un timbre de la voz de una intensidad nueva— no basado en la espiral platónica sino en la solidaridad, que algunos han denominado *canción testimonial* (Sosa Castillo, 1986; Apicella 2010).

Marqués Rodilla (2005), José Ortega y Gasset (2006), Juan David Nasio (2007) y Daniela Elizabeth María Rivas (2009).

5.3. La emergencia de la canción testimonial

De esos encuentros y desencuentros surge la visión de una realidad incierta y desintegradora¹⁴⁹. El sujeto lírico entonces se ve en medio de un mundo rechazador —que él a su vez rechaza— acosado por elementos que no le sirven de apoyo, pero son imprescindibles como entes de incitación (Roggiano, 1975). Esto desemboca en una canción testimonial, que sirve como bastión para un enfrentamiento con la injusticia del mundo, con esas: “cosas que no quiero ver / y que no puedo callar”¹⁵⁰, como afirma. Por eso, el tercer lugar cardinal de la búsqueda corresponde al encuentro con lo social y al afán de no guardar silencio ante una concepción del mundo y de la vida a la que no se desea pertenecer, lo que se anticipa en la canción “En cautiverio”:

Otra noche de retiro,
A fin de cuentas, sólo ángeles y vampiros.
Un minuto, un segundo
Y dos solos dando vueltas por el mundo.

Tú en lo tuyo, yo en lo mío
Y la de turno haciendo más obvio el vacío.
Si prefieres hoy te miento;
Qué más da, si tú bien sabes lo que siento.

Para qué decir que no,
Para qué decir que sí.
A dónde irá la pasión,
A dónde, después de aquí.

¹⁴⁹ Esta forma de ver la realidad es similar a la visión azteca prehispánica.

¹⁵⁰ Versos de “Traigo una canción” (Carrión Tavárez, 1994).

.....

A dónde irá la razón,
El rato que no está aquí. (4.1.12., vv. 1-12; 23-24)

Esa sinrazón y esas preguntas sin respuesta imponen un cambio de rumbo hacia lo sociopolítico. Esto significa dar a la búsqueda “una finalidad más allá de sí mismo, en donde el *cuestionamiento* sea no sólo rechazo, sino comunión, apremio de justicia” (Roggiano, 1975, p. 265). El primer paso en esa dirección se ve claramente en “Santurce”.

Mi casa queda al lado de la de un par de *homeless*
Y frente a la de un tipo que se encierra a las seis,
Cerca de un arquitecto,
De un chamaco que tiene una corveta
Y de un barbero al que la Policía le tuvo
Que entregar su carpeta.

Santurce, te están sembrando bloques
Mientras Condado y Miramar te dicen:
“Mírame y no me toques”.
Patrimonio nacional, en el discurso oficial;
Pero, a la hora de la verdad:
Cuídate del estoque.

Mi barrio de día es un niño andariego
Y de noche, un estadio después que acaba el juego;
Con excepción de Crash, La Escalera y un burdel
Al que “Un cielo siempre nítido le sirve de dosel”. (4.1.13., vv. 9-24).

Más allá de la denuncia del desastre ecourbano en uno de los otrora sectores principales de San Juan —por décadas abandonado por las autoridades y

deteriorado por la ciudadanía—, los versos anteriores ponen de manifiesto situaciones como el desamparo, la delincuencia, la persecución ideológica y la prostitución, en un lenguaje coloquial cargado de alusiones y voces de la calle.

Estos temas son determinantes en el deseo de una canción aglomerativa¹⁵¹ y humana, que aparece definitivamente en “Hay hombres como perros”. Ahora son esos tipos de la “zoología eminentemente popular” (Vázquez Montalbán, 1984, p. 23): desamparados, perdidos, cobardes e insolidarios, entre otros, la inspiración y los motivos del canto:

Hay hombres como perros,
Realengos, sin fortuna,
Que duermen en las calles y le aúllan a la luna;
Deambulan por el barrio y miserablemente
Hurgan en la basura y mueren bajo algún puente.

Hay hombres como perros,
Que ladran y no muerden;
Unos que llegan lejos mientras otros se pierden;

.....

Hay hombres como perros,
Leales a sus amos;
Saben hacerse el muerto y comen de su mano;
Con collar y papeles, casitas y vacunas,
Son los que ni siquiera
Le aúllan a la luna.

.....

¹⁵¹ Neruda (1971) utilizó este adjetivo en sus memorias al hablar de su “secreto y ambicioso deseo” de llegar a una poesía “en que todas las fuerzas del mundo se juntaran y se derribaran” (p. 324).

Hay hombres como perros,
De castas y linajes;
Entre éstos y los otros todo está en el pelaje;
Es que hay hombres y hay perros de diferente cuna;
Por eso algunos duermen
mientras otros
Le aúllan a la luna. (4.1.14., vv. 1-8; 11-16; 27-33)

Todos estos personajes pueden localizarse en la geografía de muchos barrios. Sus relaciones de producción e interhumanas son —podría decirse— excéntricas. “Estos seres son como el teatro vivo donde se representa la tragicomedia de la huida, de la libertad fracasada” (Vázquez Montalbán, 1984, p. 23). La canción se acerca a ellos y traduce su impacto en palabras que expresan lo que la gente del barrio diría de ellos, si escribieran canciones y cantaran. Dicho de otro modo, “la dureza popular a veces liquida con palabras como vago o loco lo que [la canción] cubre con la piedad de la palabra melódica” (Vázquez Montalbán, 1984, p. 23). Quizá por esa identificación, las tres canciones más comentadas por los estudiantes (como se verá en el Capítulo 7) fueron de este tipo.

Sin exclamaciones sentimentales, en los siguientes versos de “A sol y sereno” no palpita la angustia del drama existencial de quien canta por cantar, sin razón o sin sentido. Si se limitara a estos personajes acusadores de una existencia precaria, de escaso o ningún propósito, estaría preconizando un existencialismo del absurdo; empero el sujeto lírico no se recrea en la negación estéril, al contrario, mantiene la vista fija en horizontes

abiertos y termina alzando la voz y reafirmando su compromiso y afán de justicia¹⁵².

De mirada recelosa
Vagando de hueso en hueso
Llueva, truene o ventee,
Como todo un buen sabueso.

Hay mujeres, hombres, niños,
Jóvenes, adultos, viejos;
De algunos, la peor vergüenza,
De otros, el mejor reflejo.

Están por toda la tierra,
Afuera, a sol y sereno;
Cada día más conocidos
Y cada vez más ajenos.

.....

Ojos oscuros y claros
De mirada recelosa
Que han visto casi de todo,
Sin haber visto gran cosa.

¡Hijos de todos mis hijos,
Viejos de todos mis viejos,
Habría que cantarlo fuerte,
Para que oyeran de lejos! (4.1.15., vv. 5-16; 21-28)

Las canciones de esta etapa aparecen ligadas a la idea de una responsabilidad compartida, y a una visión crítica del cantar y el actuar en función de lo necesario y lo urgente.

¹⁵² Esto se ha dicho acerca de las canciones de Yupanqui; para una mirada profunda a este tema y la obra del payador, son imprescindibles los trabajos de Fernando Boasso (1983; 1993).

Aquí, la subjetividad y la perspectiva poética se comienzan a desplazar de la interioridad personal a la interioridad de los demás, sin que ninguna se anule; una enriquece a la otra acrecentando su potencia y convirtiéndose en una perspectiva capaz de entregar esa cosmovisión, desde el interior de la masa y el pueblo¹⁵³. Esta forma de *socialidad*¹⁵⁴ le permite sentir en su propio ser, a su país y su pueblo. Así lo demuestran los “Versos que no tengo que volver a leer”:

Me dueles.

Cómo te quiero.

Te extraño.

Cómo te pienso.

Ni un instante ni un segundo

Pasa sin algún recuerdo.

Porque te llevo en mi sangre,
Porque te llevo en mis huesos,
Porque, sin explicaciones,
Te siento porque te siento.

Mi país. . .

Dentro,

Muy dentro. (4.1.16., vv. 1-11)

¹⁵³ Para una discusión de este tema, ver el ensayo de Betty Bergland (1994).

¹⁵⁴ Michel Maffesoli, considerado como uno de los fundadores de la sociología de lo cotidiano, es uno de los teóricos posmodernos que utiliza este término. Así lo expresa y define en una entrevista: “Lo social es algo que caracteriza bien el tiempo moderno; el período que cubre desde la revolución francesa y en el que el vínculo social era solamente un vínculo mecánico, racional, y un vínculo puramente instrumental, productivista . . . La socialidad es ese vínculo social que no es únicamente el vínculo racional, mecánico, sino es un vínculo en el que interviene lo afectivo, en el que interviene lo orgánico, en el que interviene lo sensible, en el que interviene la imagen” (Ápud López, 1992, pp. 46-47).

Este texto muestra una visión de la canción como algo ligado a su sociedad y a su tiempo. Se trata de una realidad dinámica, en todas las esferas, que comprende la asunción de una ética nueva y exige un cambio tanto en el contenido y el propósito artístico como en la forma de expresarlo. En esa necesidad de articular la canción, el entorno, la soledad, la cotidianidad y la lucha se manifiesta una autoconsciencia artística.

Dicho proceso condujo a considerar una concepción diferente del intelecto, que enfatiza la actividad creativa más que la recepción de impresiones externas: la mente como una lámpara¹⁵⁵ que brinda su propia luz, en vez de un espejo que refleja la luz del mundo (Löwy y Sayre, 2001, p. 4). Esta idea sirvió de base para el diseño del Ejercicio de expresión escrita y oral (Figura 7.8) incluido en la Propuesta didáctica.

Las últimas canciones amplían la búsqueda y los materiales poéticos, como una apertura a nuevas creencias, declaraciones, ideas, experiencias, necesidades y sensaciones. El sujeto lírico se hace vulnerable y acepta ese mundo imperfecto que lo rodea. Cansado de organizar con su inteligencia lo que sus sentidos le transmiten, el nuevo recorrido urbano lo lleva al punto en que la tristeza y el caos del mundo externo reflejan el suyo propio. Aunque entonces es invadido, a través de los sentidos, por un prontuario caótico, a fin

¹⁵⁵ Meyer Howard Abrams (1971; 1973) desarrolla detalladamente la metáfora de la mente como lámpara en sus trabajos *The mirror and the lamp: romantic theory and the critical tradition* y *Natural supernaturalism: tradition and revolution in romantic literature*.

de cuentas el lenguaje poético sobrevive (Roggiano, 1975). Así lo demuestra

“Hoy he visto desde arriba”:

Hoy he visto desde arriba las estrellas,
Los techos de metal, los edificios,
El vértigo indulgente de la espera
Y el silencio más claro, el mío mismo.

Hoy he escuchado los rezos de mi madre,
El cuervo y la paloma. En los tendidos,
He cantado lo que quizá otro hable
Y he sido el mayor muerto de los vivos.

¡Qué pruebas o qué golpes da la vida
O el azar o el destino o Dios! De pronto,
Tan vehementes que ladran y muerden;

Y, en resumen, la rara rogativa. . .
¡Qué mucha fe o que poca y qué mal signo,
El mirarle a los ojos y no verle! (4.1.17., vv. 1-14)

Los seis versos finales de esta canción-soneto revelan una búsqueda distinta, la búsqueda de Dios, con un afán de comunicación. Como dice Nicolás Berdiaev (1983), desde un punto de vista ontológico la soledad implica un anhelo de Dios como el sujeto, “as the Thou” (p. 97).

Los textos entonces hablan de la utilidad de la canción y el sentido constante de lucha, “producto de la reflexión y de la mezcla de tres ingredientes altamente explosivos —y mucho más altamente explosivos aún en su combinación—: la conciencia, el compromiso y la imaginación” (Casaus y Nogueras, 2006, p. 90). Con esos tres ingredientes y después de todos los

tránsitos reflejados en las piezas, se sintetiza la búsqueda del ser en “Breve estudio para autorretrato” de la siguiente manera:

Yo no soy el que parezco,
Yo soy el que llevo dentro.
Amo y cuando amo, canto,
Canto y cuando canto, sueño.

Yo no soy ninguno de ellos
Y todos al mismo tiempo:
Lo que siento, lo que abrigo,
lo que escribo y lo que aliento. (4.1.18., vv. 33-40)

De esta forma se manifiesta una conciencia tanto de la necesidad de la canción como de su utilidad. Esta utilidad se basa en un principio ético general: el de la autenticidad de la obra “como expresión artística, como parte del diálogo con su destinatario” (Casaus y Noguerras, 2006, p. 90).

Las canciones tienen un carácter auténtico, móvil y productivo. De esto surge el doble perfil de presencia y de ausencia que se asume frente al lenguaje. De ahí surge también el hecho de que el sujeto lírico se sienta sólo un trabajador que transforma una materia dada, pero a la vez un amanuense que sólo toma y transcribe las palabras que algo superior a él le dicta (Goloboff, 1978, p. 297). Así lo demuestra el arte poética “Viento de cangrejos”:

Cuando bajan las sombras a oscurecer mi calle,
Un viento de cangrejos trajina una canción
De voces generales, ayeres desprendidos

Y goces ancestrales secándose al balcón.

.....

Siento un temor tan justo de tomarlas al paso,
De hacerlas como mías y decir que lo son,
Porque ese viento mismo es la patria del poema,
Y la palabra, ajena, y lo dicho, cimarrón. (4.1.19., vv. 1-4, 9-12)

Los últimos dos versos de la estrofa anterior demuestran que es consciente de que la canción está inmersa en una cadena literaria y musical que no comienza ni acaba con él (Goloboff, 1978, p. 297); y ser un instrumento de la palabra y la canción es algo que lo sobrecoge, lo inquieta y lo emociona, a la misma vez:

Por eso me desvelo cuando bordean la esquina,
Haciendo de la noche más que un guiño del sol,
Del ensueño una calle que recorro hasta en sueños,
Y que toda la playa sea en un caracol.

Del rumor al silencio, del jardín a la selva,
Son armarios, abismos, celajes, puertas y
El acecho implacable de todo lo innombrable.
Todo me ha sido dado; ha pasado por mí. (4.1.19., vv. 13-20)

De esta manera expresa cómo la vigilia se transforma en una toma de conciencia de la búsqueda y una realización del ser en la obra¹⁵⁶. Por eso, aunque el sujeto lírico expresa que las canciones son nada y que él mismo es

¹⁵⁶ Alain Sicard (1971) analiza cómo la búsqueda puede encontrar su camino en un nuevo lenguaje y el amor puede transformarse en una fuerza del eros creador, en un principio del ser en la poesía.

nadie, la realidad es que en esa nada y ese nadie está todo su ser (Goloboff, 1978, p. 297).

La búsqueda se produce siempre por y en medio de la canción, porque el sujeto lírico reconoce que el único instrumento de que dispone para acceder a la realidad es el lenguaje y que no existe realidad fuera del mismo (Goloboff, 1978, p. 297). En esta asunción de la palabra poética, emprende finalmente la exploración de sus dominios y el cuestionamiento de su hacer. Entonces se preocupa por sus poderes y sus límites, por los poderes y los límites de su esfuerzo y por las posibilidades de acción y transmisión de la práctica poética (Goloboff, 1978, p. 297). Esto se aprecia en “Para qué sirve”, donde a pesar de sus nuevas inquietudes siempre asoma el tema de la identidad:

Para qué sirve la noche,
Si cuando madruga el día
Vuelvo a encontrarme tan solo
Entre páginas vacías;
Para qué sirve, si luego
De dar de lo que carezco
No soy más que el mismo espejo
Que muestra lo que parezco.

.....

Para qué escribo canciones,
Para qué luego las canto,
Sino para que otros logren
Lo que a mí me cuesta tanto.

.....

Es que la vida es como una ecuación,
Un punto de partida y un timón;
Es jugarse a la suerte
O ir contra la corriente;
En conclusión: una ilusión. (4.1.20., vv. 1-8, 13-16, 30-34)

En este grupo de canciones, la búsqueda del ser y los contornos de la identidad personal adquieren matices muy diversos. El sujeto lírico sufre el hecho de no ser todavía, se asume nada o nadie, se formula a través de su hacer y afirma la levedad de su existencia¹⁵⁷. A veces con la ayuda de la memoria afectiva o mediante confesiones o afirmaciones generalizadas, se ve que dentro de él la gran cuestión es cómo llegar a ser; por eso se busca sin sosiego entre todas las personas que encuentra en su camino, sin que ninguna le devuelva la imagen con la cual construir su identidad.

Desde la primera canción, la búsqueda de esa identidad asumió las formas de una exploración de seres familiares, lugares conocidos, contenidos humanos y asuntos apremiantes. Esta búsqueda produjo el reflejo del sujeto lírico a lo largo del camino. Sólo por medio de la obra como acto creador humano —del ejercicio y el uso de lo que expresa— puede desvelar su verdadero rostro. Nada ni nadie alcanza lo que consigue la palabra poética: construir el yo. En toda la obra, pues, lo real nace de la palabra; y esa palabra

¹⁵⁷ Gerardo M. Goloboff (1978) dice sobre la poesía de Borges: “No poder encontrar a través de la figura de un otro la propia figura, o descubrir que el yo es nada más que el reflejo de otro, son probablemente las zonas nucleares del inconsciente de una obra, que muchas veces concluye que su identidad fundadora es la nada o es nadie” (p. 297).

que recrea es sobre todo su propia identidad. Éste es el fundamento de las piezas del cancionero, uno de búsqueda, de compromiso, de reafirmación y de ideas.

Se ha dicho que el artista y su obra son producto de su época, de las circunstancias que les toca vivir. El arte aprehende y expresa su tiempo, no a través de generalizaciones sino por medio de lo concreto, lo singular, es decir, del entorno que le es dado a conocer a cada individuo (Casaus y Nogueras, 2006, p. 22). El sujeto lírico-hacedor aparece en estas canciones como alguien en transición; plantea la escritura como representativa de una nueva sensibilidad; y propone al sentimiento como el elemento de continuidad entre una y otra etapa, tal como lo demuestran los textos revisados. Asimismo, encuentra la manera de abastecer la sentimentalidad del sujeto común con los atributos de expresión limitados.

Quizá algún día en Santurce las muchachas no sean tránsitos de Mar Caribe, no les estén sembrando bloques a las aceras y no haya perros realengos aullándole a la luna ni mendigos sentados frente al viejo Teatro Matienzo¹⁵⁸. Quizá algún día el afán desarrollista llegue a ocupar todo y a tapar las fachadas de las casas y los rostros de la gente¹⁵⁹. Si así fuera, estas canciones podrían permitir la reconstrucción arqueológica de un pasado

¹⁵⁸ Alude a imágenes contenidas en varios versos de las canciones analizadas en este capítulo.

¹⁵⁹ Vázquez Montalbán (1984, p. 27) comenta esto en su ensayo sobre las canciones de Serrat.

popular sanjuanero y más específicamente las vivencias de uno de sus barrios. Esto es posible porque nada de lo común le es ajeno a estas canciones y en ellas sólo es excepción la posibilidad de expresar a los demás mediante las palabras.

Capítulo 6. La identidad cultural de los participantes

La investigación permitió indagar la concepción de la identidad estadounidense y el trasfondo cultural de un grupo de alumnos del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos de la Universidad de Puerto Rico. Los pensamientos completos de los participantes de los grupos focales realizados la segunda semana de agosto de 2009 y el foro de discusión virtual resultaron reveladores y útiles.

Al responder a la pregunta uno (*What makes American identity?*), los alumnos mencionaron 12 características de la identidad estadounidense, que correspondieron a componentes de los cuatro modelos incluidos en la fundamentación teórica. La Tabla 6.1. muestra las características mencionadas y cómo éstas se distribuyeron entre los cuatro mitos cívicos considerados.

Tabla 6.1. Características de la identidad estadounidense

LIBERALISMO		REPUBLICANISMO CÍVICO	
Individualismo		Responsabilidad ciudadana	
Derechos civiles			
Bienes materiales			
ETNOCULTURALISMO		INCORPORACIONISMO	
Idioma inglés	Ser protestante	Diversidad cultural	Preservación de las diferencias
Diferenciación étnica		Flexibilidad cultural	
Ser blanco		Idea del <i>melting pot</i>	

Fuente: Elaboración propia con datos de los grupos focales y el foro de discusión virtual.

Los participantes no mencionaron ninguna característica ajena al esquema teórico propuesto, lo que nos sugiere que el modelo de Smith (1997) —aunque no esté completo— brinda una guía comprensiva para estudiar y describir lo que la identidad estadounidense es para un grupo de personas. No es posible afirmar, sin embargo, que las tres características mencionadas bajo los cuatro mitos cívicos sean las más representativas de éstos. Las características sólo deben interpretarse como ideas comunes asociadas con las experiencias de los sujetos de estudio en Estados Unidos.

Las respuestas a la pregunta dos (*What culture (or cultures) are you a part of?*) aportaron datos significativos, entre ellos, que la mitad de los alumnos afirmó la identidad cultural puertorriqueña, mientras seis se identificaron con múltiples culturas; no obstante, el más relevante para el investigador fue que ninguno afirmó ser parte de la cultura estadounidense, exclusivamente, —ni siquiera aquéllos que no hablaban español o uno de cuyos padres era de Estados Unidos—.

Tabla 6.2. Culturas de las cuales los participantes dijeron ser parte

CULTURAS	PARTICIPANTES
Puertorriqueña	7
Puertorriqueña y estadounidense	2
Puertorriqueña, egipcia y estadounidense	1
Puertorriqueña, italiana y afroestadounidense	1
Puertorriqueña, mexicana y española	1
Peruana, dominicana y puertorriqueña	1
No dijo	1

Fuente: Elaboración propia con datos de los grupos focales y el foro de discusión virtual.

Como se aprecia en la Tabla 6.2., sólo cuatro incluyeron la cultura de Estados Unidos —el país donde nacieron o habían vivido la mayor parte de sus vidas— entre las culturas que asumen. Esto y el hecho de que cuatro dijeran ser parte de hasta tres culturas resaltan la visión incorporacionista del discurso de los participantes.

Para ellos, no haber vivido en los países de sus progenitores hispanos, haber crecido dentro de la cultura estadounidense y ser anglohablante principalmente no fue óbice para afirmar la identidad puertorriqueña. El Participante 13 fue uno de los que dijo que su única cultura era la puertorriqueña; éste nació en Connecticut y aunque vivió allí y en Tejas la mayoría de su vida comentó que sólo compartió rasgos de la cultura estadounidense “by eating food that is mostly eaten *over there*, sometimes dressing how *they* dressed and by using *their* language”¹⁶⁰ (énfasis añadido). Además, aseguró que: “While I was surrounded by the American culture, I ADAPTED to their culture but that did not necessarily change MY culture” (Anejo 4). El concepto de adaptación cultural abordado en el trabajo de Albert Moran y Michael Keane (2009) es uno de los posibles temas para investigaciones futuras que emergieron en la discusión y el análisis de los datos.

¹⁶⁰ Los comentarios de los Participantes y Estudiantes citados en la tesis se encuentran en el Anejo 4 y el Anejo 5, respectivamente. Éstos aparecen tal como ellos los publicaron en el foro de discusión virtual; no fueron corregidos ni editados; por lo tanto, los errores que contienen aportan evidencia de su manejo del lenguaje, tanto en español como en inglés.

Ahora bien, ¿por qué estos jóvenes que nacieron y vivieron toda o gran parte de su vida en Estados Unidos y tienen el inglés como su primer idioma se identifican más con las culturas hispanas que con la cultura estadounidense? Una posible respuesta que surge de los datos es que los dos medios más influyentes a través de los cuales alegaron haber adquirido su cultura fueron la familia (mayormente abuelos, tíos y primos) y los padres, como lo demuestra la Tabla 6.3.

Tabla 6.3. Medios de aprendizaje cultural

ELEMENTOS	PARTICIPANTES
Familia	6
Padres	4
Ambiente	2
Actividades sociales	1
Experiencias personales	1

Fuente: Elaboración propia con datos de los grupos focales y el foro de discusión virtual.

Eso los llevó a esbozar su identidad cultural con recuerdos de su formación, emociones, experiencias gratas y reuniones familiares, entre otros. El Participante 6 expresa esta idea con claridad cuando afirma su identidad cultural puertorriqueña:

“Well, the culture I’m from and has been around for my whole life is the Puerto Rican culture. My family has taught me to breath, dress, eat, and act like a Puerto Rican. Even dough, half of my life I was raised in Florida I have never considered myself to be part of the American culture”. (Anejo 4)

Como este alumno, otros nueve dijeron que adquirieron su cultura en el entorno familiar. Aunque del ámbito social hubieran aprendido el idioma y determinados rasgos culturales, éstos pesaron menos en la definición de su identidad cultural. La pregunta dos fue incluida en ambas rondas de grupos focales, para ver si se registraban diferencias en las respuestas de los participantes. Las respuestas brindadas fueron iguales en las dos ocasiones.

Los pensamientos completos en torno a la pregunta tres (*How and based on what experiences or factors do you define your cultural identity?*) mostraron las cosas en las que los participantes fundamentan su identidad cultural. Éstos podían mencionar múltiples experiencias y factores.

Tabla 6.4. Experiencias y factores que definen la identidad cultural

ELEMENTOS	PARTICIPANTES
Comida	13
Música	7
Idioma	5
Ropa	4
Creencias	3
Estilo de vida	3
Lugar de nacimiento	3
Forma de ser	3
Lugar de nacimiento de los padres	3
Lugar de residencia	3
Costumbres y tradiciones	2
Valores	2
Comodidad entre personas de esa cultura	2
Deportes y juegos	2
Color de la piel	1
Lugar de crecimiento	1
Religión	1

Fuente: Elaboración propia con datos de los grupos focales y el foro de discusión virtual.

La Tabla 6.4. presenta las respuestas de los alumnos, en orden del número de ellos que mencionó ese elemento y el nivel de importancia expresado. Por su pertinencia a este trabajo, es interesante que la música aparezca segunda en la lista, sobre el idioma, el lugar de nacimiento y residencia, las creencias, las costumbres y las tradiciones.

Los argumentos utilizados para apoyar la información recogida en la tabla anterior generaron cuestionamientos y discusión en el grupo. Un ejemplo es el siguiente intercambio entre los Participantes 9 y 13 y el moderador, registrado en el foro de discusión virtual dos días después de realizado el grupo focal.

Participante 9: I define my cultural identity as Puerto Rican basically because being raised I ate Puerto Rican food and listened to reggaeton, bachata, etc. Although I haven't learned Spanish, because my father never had time to teach me, I still consider myself Puerto Rican, because I live in Puerto Rico, my skin color, and the way I was raised.

Participante 13: I went ahead and read some of our classmate's comments and although I found a few things that I could talk about, I was more drawn to what Participante 9 said. In her comment she said "I still consider myself Puerto Rican because I live in Puerto Rico, my skin color, and the way I was raised." I don't necessarily agree with this because you can live in a place and not have their culture yet. About the skin color, the Puerto Rican population consist of a variation of skin tones, varying from very light to dark. But aside from that, she has very interesting points.

Moderador: You are right, Participante 13. On the other hand, Participante 9 also says: "I define my cultural identity as Puerto Rican basically because being raised I ate Puerto Rican food and listened to reggaeton, bachata, etc." This is a problematic statement too, for two reasons. First, because as I

told Participante 1, I like Italian food and can have it every day; can I affirm I am Italian? And second, because neither “reggaeton” nor “bachata” are precisely Puerto Rican music; reggae, which is the root of “reggaeton,” refers to a popular music style of Jamaica and “bachata” is a traditional Dominican music genre; that is why I believe her comments are interesting. (Anejo 4)

Los intercambios como éste sirvieron para descubrir la naturaleza compleja y contextual de cómo los participantes se sienten acerca de la cultura y conciben su identidad cultural. También sirvieron para que afloraran las contradicciones y las dificultades reales que tienen cuando se ven precisados a expresar sus posibles valores culturales en conflicto. Así lo demuestra que el idioma sea el tercer factor definitorio de la identidad cultural para ellos (por sus características lingüísticas) y el ejemplo anterior en el que se cuestiona la utilidad de la comida, el color¹⁶¹ y la música para definirla.

Algunos de los pensamientos completos recogidos en la ronda de respuesta a la pregunta cuatro (*Do you think two cultures can exist together without changing one another?*) también fueron problemáticos e incluso aparentemente contradictorios. El Gráfico 6.1. muestra que la mitad de los estudiantes dijo creer que dos culturas pueden coexistir sin que una cambie a la otra.

¹⁶¹ El libro *The making and unmaking of whiteness* editado por Birgit Brander Rasmussen, Eric Klinenberg, Irene J. Nexica y Matt Wray (2001) reúne varios trabajos sobre teorías de la dominación racial, racismos globales comparados e identidad blanca transnacional; y examina la utilidad de la blancura como un término crítico para el análisis social.

La respuesta siguiente, sin embargo, puso en evidencia que algunos participantes, aunque pensaban y contestaron que sí (pueden coexistir sin que una cambie a la otra), creían que las culturas en coexistencia podrían modificarse una a la otra, hasta el punto de surgir una cultura híbrida o incluso totalmente nueva.

Participante 2: I definitely think that two different cultures can coexist without changing each other; but I do believe that those two cultures can certainly add different elements to enhance or modify each other. There can also be a mix of both cultures, for instance, to create a hybrid or even an entirely new culture. (Anejo 4)

Esta respuesta llevó al investigador a plantearse, en primer lugar, el motivo de la contradicción y, posteriormente, cómo tomar la contestación a la pregunta, si como afirmó primero, es decir: Sí, pueden coexistir sin que una cambie a la otra, o como argumentó después, esto es: No, una podría

modificar a la otra”. Ambas cuestiones condujeron a un proceso de análisis puntual, a todos los niveles del estudio.

El primer paso en ese proceso fue revisar cuidadosamente la pregunta cuatro, el esquema de códigos y las transcripciones, en busca de fisuras que afectaran el análisis de los datos o produjeran sesgos ante una codificación defectuosa. La revisión desveló que de los 12 estudiantes que la contestaron, 9 lo hicieron de manera categórica y con argumentos que demostraban que la pregunta era clara y contestable para ellos.

Siendo así nos concentramos en la revisión de las transcripciones y los comentarios dejados en el foro, con atención especial a las tres respuestas problemáticas; este ejercicio aportó las claves para dilucidar el asunto, gracias, particularmente, a los pensamientos completos de los Participantes 4 y 12. El primero de ellos comentó: “I believe that two cultures can join together without changing each other, but they can *have an effect* on certain aspects”; mientras que el segundo dijo: “Two cultures can exist together, they won’t necessarily change each other, but they could *influence the person* to practice both” (énfasis añadido en ambas citas, Anejo 4).

Las respuestas de los Participantes 2, 4 y 12 afirman la posibilidad de que dos culturas coexistan juntas sin que una cambie a la otra; los tres argumentos posteriores lo que hacen es reconocer la potencia de una cultura para tener un efecto directo en otra o en las prácticas culturales de los

individuos. Este discurso y otros similares aparecen más bien como una preocupación de los estudiantes, ante la posibilidad de modificación o pérdida de esa cultura que afirmaron en su respuesta a la pregunta dos y reafirmaron al responder a la pregunta cinco (*Would you be willing to give up your cultural identity to become part of a different culture?*), con un rechazo rotundo a la idea de cambiar su identidad cultural (recogido en el Gráfico 6.2.).

Tal reafirmación de la identidad cultural podría estar ligada a que, en el análisis de los datos, la cultura se reveló arraigada a un sentimentalismo, como lo demuestra la Tabla 6.5., a recuerdos afectivos de los que la mayoría de los participantes afirma que no se desprenderían. El Participante 12 lo resume así: “I would never give up my culture for nothing in this world. Im

proud of my roots and proud of where I come from. Nothing is going to change that” (Anejo 4).

Tabla 6.5. Cosas con las que los estudiantes asocian la cultura

ELEMENTOS	ESTUDIANTES
Formación	4
Emociones	2
Experiencias	2
Reuniones familiares	2
Orgullo	2
Respirar	1

Fuente: Elaboración propia con datos de los grupos focales y el foro de discusión virtual.

Los cambios culturales y demográficos registrados a través de los pasados 75 años en Puerto Rico y Estados Unidos sirven para recordar que la cultura y la identidad cultural son dinámicas. Los eventos migratorios y los cambios demográficos plantean cuestiones y abren debates en torno a cómo se interpretan las nuevas realidades, y los medios y recursos que las personas y las instituciones utilizan para responder a esos cambios.

El tema de la identidad cultural ha estado presente en los ámbitos de la política y la sociología, desde mediados del siglo XX. Los medios de comunicación en masa dan parte diariamente de lugares en todo el mundo donde las diferencias culturales están causando conflictos. Las ideas y los símbolos adquieren un significado importante para las personas, a través de sus vidas; y este significado ejerce, a su vez, una gran influencia en la forma en que interpretamos el mundo que nos rodea y nuestro lugar en él.

Las experiencias, los mitos y los valores definen el contenido de las identidades culturales y establecen las fronteras que delimitan la vinculación cultural de los individuos. La guaracha “Esos no son de allí” de Rafael Hernández (2007) ilustra este asunto claramente:

Para los americanos, América¹⁶² es lo mejor.
También dicen los cubanos: Cubita bella es la flor.
Cada cual con su derecho y yo con el mío también:
Lo mejor que Dios ha hecho es mi linda Borinquén.

Los que dicen “yes my dear”, éstos no son de aquí.
Los que dicen “ba’bería”, éstos no son de aquí.
Los que dicen “guajirito”, éstos no son de aquí.
Los que dicen “jibarito”, ¡ésos sí, éstos sí!

La canción de la paloma, ésta no es de aquí.
El son de la chambelona, ése no es de aquí.
Y la cumbia panameña, ésta no es de aquí.
Y la danza borinqueña, ¡ésa sí, ésa sí!

Los que comen con ají, éstos no son de aquí.
Los que toman Daiquirí, éstos no son de aquí.
Los que comen tamalitos, éstos no son de aquí.
Los que comemos cuchiflitos¹⁶³, ¡ésos sí, éstos sí!

Los que dicen “ándeles”, éstos no son de aquí.
Los que dicen “chao, che”, éstos no son de aquí.
Los que dicen “ay manito”, éstos no son de aquí.
Los que decimos “ay bendito”, ¡ésos sí, éstos sí!

¹⁶² Americanos y América aparecen en esta canción en alusión a los estadounidenses y la forma en que éstos llaman comúnmente a Estados Unidos.

¹⁶³ Cuchiflitos es un localismo culinario puertorriqueño; este verso de la canción alude, pues, a un plato preparado con productos diversos, principalmente vísceras de res fritas.

Es sumamente interesante que esta canción popularizada a mediados del siglo XX¹⁶⁴ defina la identidad y pertenencia culturales de las personas, a base de la comida, la música y el idioma¹⁶⁵, que fueron los tres elementos o factores principales mencionados por los estudiantes, para definir su identidad cultural en la investigación.

¹⁶⁴ Esta canción de Rafael Hernández es conocida mayormente por el explícito estribillo “ésos no son de aquí”; sin embargo, el título correcto es *Esos no son de allí*, porque Hernández la compuso en la Ciudad de Nueva York, según un manuscrito del propio autor con fecha de octubre de 1929. Esto fue confirmado por Alejandro “Chalí” Hernández Pérez (2014), hijo del compositor y director de la Sala Museo Rafael Hernández, en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metro, quien comentó que como Hernández se encontraba fuera de Puerto Rico al escribir la canción se refirió a la Isla como *allí* “y no como la puede cantar un puertorriqueño en su patria... “ésos no son de aquí””. En cuanto a la interpretación y popularización de la obra, Hernández Pérez (2014) expresó lo siguiente: “Su más fiel intérprete y al decir fiel me refiero a que siempre que se presentaba la interpretaba lo fue “La gorda de oro”, Myrta Silva, pero sus interpretaciones datan de los finales de los años 50; de hecho, para el especial de televisión en homenaje a Rafael Hernández que presentó el Banco Popular de Puerto Rico en noviembre de 1965, Myrta Silva además del tema “Nada” también interpretó el “Esos no son de allí”. Es muy posible que otros intérpretes de la música hayan grabado o dado a conocer este tema pero ninguno como Myrta Silva”.

¹⁶⁵ La canción destaca modismos del inglés y el español cubano, mexicano, argentino y puertorriqueño.

Capítulo 7. Propuesta didáctica

La experiencia de este investigador en el salón de clases como profesor de un grupo de estudiantes con diversos niveles de competencias lingüísticas en español e inglés motivó el uso de las canciones de autor analizadas como recurso comunicacional y didáctico. Esta decisión se basó en observaciones, hallazgos y consideraciones al inicio del curso. En primer lugar, se observó que había un claro contraste en el grado de dificultad que tenían los estudiantes para comunicarse en español, así como una discordancia en la supuesta facilidad que tenían para comunicarse en inglés. Entonces se encontró que los libros y demás materiales educativos disponibles estaban dirigidos a estudiantes con destrezas de lectura y comprensión avanzadas en ambos idiomas. También se descubrió que conducir la clase en inglés hacía que quienes no dominaban ese idioma se quedaran rezagados; conducirla en español hacía que la mayoría de los estudiantes se quedara rezagada; y conducirla en ambos idiomas hacía que todos, en momentos diferentes, se distrajeran, porque el profesor repetiría o estaba repitiendo exactamente el material dado en el idioma que dominaban, aparte de reducir prácticamente a la mitad el tiempo de contacto en el salón de clases, que era apenas 50 minutos. Finalmente, se atisbó que los estudiantes tenían equipos electrónicos como teléfonos inteligentes, aparatos de

almacenamiento y reproducción de archivos de audio digitales y ordenadores; y los utilizaban regularmente en el salón de clases para comunicarse entre sí, buscar información en internet pertinente a la discusión en el aula y tomar y recuperar notas. En busca de respuestas a los retos que planteaba el escenario indicado, se investigó el uso de las canciones como recurso comunicacional, se desarrollaron las aplicaciones didácticas y se obtuvieron los resultados que se reportan en este capítulo.

7.1. Aplicaciones didácticas de las canciones

Existen diversas estrategias, para ayudar a los alumnos a estudiar en un idioma diferente al vernáculo y aprender una L2. La propuesta didáctica se fundamentó en que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe representar siempre prácticas significativas que provoquen en el alumno el deseo y la necesidad de aprender, por vía de relacionar el conocimiento presente con su rendimiento futuro. En este estudio, el profesor procuró que los estudiantes pudieran valorar la ganancia actual y proyectar su utilidad posterior, relacionando el contenido del curso y las actividades con las canciones, con sus diversas áreas de estudio (y eventuales profesiones). A diferencia de la adquisición de la L1 que es un proceso natural continuo, el aprendizaje y la utilización del español como L2 tuvo como objetivo la

apropiación de sonidos, palabras y contextos, y la capacidad técnica de utilizarlos como un recurso para la comunicación receptiva y productiva¹⁶⁶.

En esta investigación, las aplicaciones didácticas respondieron a estrategias de enseñanza y gestión de aula. Mary Jackson y Donna Joyce (2003) definen esto último como todas las cosas que un maestro hace para organizar a los estudiantes, el espacio, el tiempo y los materiales, en favor de la enseñanza de contenidos y el aprendizaje estudiantil (p. 3). La gestión de aula es una tarea difícil, porque abarca todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero vital para el éxito educativo a cualquier nivel. Las aplicaciones estuvieron basadas en el modelo de tareas de comunicación, que Sheila Estaire (2005) define como unidades de trabajo que:

- 1) Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua, esto es, se centran en qué se expresa, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.
- 2) Implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita.
- 3) Tienen una finalidad comunicativa (utilizando lengua oral o escrita), que en muchos casos va acompañada de un resultado tangible.
- 4) Reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana.
- 5) Al realizarse en un aula de lengua extranjera:
 - a. Tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y secuenciación de trabajo en el aula tendentes a facilitar el aprendizaje.

¹⁶⁶ Esta perspectiva supone que el emisor y el receptor de la comunicación lingüística no están aislados; en cambio, considera una serie de interdependencias que hacen del proceso de comunicación una estructura compleja (Solmecke, 1983).

- b. Deben poder ser evaluadas en dos vertientes: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje. (Estaire, 2005, p. 2)

Las tareas se dividieron en las categorías de enseñanza-aprendizaje: comprensión auditiva, comprensión lectora, vocabulario, pronunciación, composición y rima, composición y sintaxis, transmisión cultural¹⁶⁷, expresión escrita y oral, y motivación.

7.1.1. Comprensión auditiva

La comprensión auditiva es el proceso de llegar a una interpretación razonable de lo que un hablante pretende comunicar, en el contexto en que se produce el mensaje verbal (Brown y Yule, 1983, pp. 56-63). El objetivo de este proceso es la *interpretación razonable*, porque que ni siquiera los oyentes nativos comprenden el cien por ciento de lo que escuchan. Lo importante, pues, no es comprender el *significado literal* de todas las palabras que el hablante dice, sino lo que éste quería comunicar. Para entender lo que el hablante desea transmitir, el oyente debe utilizar conocimientos del contexto, género, lugar, tiempo y tema, lo que hace que la comprensión auditiva sea una habilidad activa.

¹⁶⁷ Esta categoría incluye la comunicación de rasgos como la historia y el desarrollo social y político de un país.

Las actividades de comprensión auditiva son importantes, porque permiten explotar las posibilidades sonoras y textuales de las canciones; estas tareas implican elementos fonológicos, léxicos, semánticos y sintácticos, entre otros; por lo tanto, plantean dificultades textuales, temáticas, sonoras, lingüísticas y contextuales, que se deben tomar en consideración a la hora de planificar ejercicios de este tipo. Las dificultades incluyen: el tipo de texto; el grado de complejidad del tema; el acento, la pronunciación, el tono y el volumen del hablante; la claridad del audio y el balance de la música u otros sonidos que acompañen a la voz¹⁶⁸; el conocimiento de las palabras y la complejidad de las oraciones; y la familiaridad con la cultura.

Para trabajar con las dificultades que plantean las actividades de comprensión auditiva, se tomó en consideración la complejidad de la canción y el nivel de comprensión necesaria para realizar la tarea. Esto permitió graduar la necesidad de retener información para llevar a cabo la actividad, y la dificultad en sí de la tarea, de acuerdo a las diferentes etapas de aprendizaje, el aprovechamiento de los estudiantes y el desarrollo del curso. El modelo diseñado para crear un balance entre la canción seleccionada y la actividad propuesta fue:

- 1) Una canción sencilla y una actividad sencilla;

¹⁶⁸ Muchos investigadores consideran que superar la interferencia con el mensaje es un elemento importante de las actividades auditivas (Byrnes, 1984, pp. 317-319; Mendelsohn y Rubin, 1995, p. 8; Omaggio Hadley, 2001, pp. 178-179; Lynch y Mendelsohn, 2013, pp. 193-194).

- 2) Una canción sencilla y una actividad compleja;
- 3) Una canción compleja y una actividad sencilla;
- 4) Una canción compleja y una actividad compleja.

Este modelo se puede emplear en todas las categorías de enseñanza-aprendizaje y permite reutilizar las canciones, combinando el nivel de dificultad de los textos con el grado de complejidad de las tareas diseñadas. La Figura 7.1. a continuación presenta un ejercicio de comprensión auditiva, ejemplo de explotación didáctica de una canción sencilla y una actividad sencilla.

Figura 7.1. Ejercicio de comprensión auditiva

"PEQUEÑO GRAN AMOR"
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué trata esta canción? 2. ¿Qué palabras se repiten más en ella? 3. ¿Qué es más pequeño en la historia: la mujer o su amor? 4. ¿Cómo será un "pequeño gran amor"? Descríbalo. 5. ¿Cree que el sujeto lírico encontrará finalmente a la mujer y el amor que busca? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia con las canciones para las aplicaciones didácticas.

En cuanto a la relación entre unidades lingüísticas (palabras, frases, estructura, etc.) y procesamiento del significado, Jack C. Richards (1983) explica que el conocimiento sintáctico permite al oyente fragmentar el discurso entrante en segmentos o componentes. La segmentación ayuda a la identificación de proposiciones que, por su parte, lleva al entendimiento de la

fuerza ilocucionaria¹⁶⁹ de expresiones en el contexto. En resumen, no sólo los conocimientos lingüísticos sino también las estrategias para utilizar el contexto desempeñan un papel importante en la comprensión auditiva. Además, se puede suponer que, para que los alumnos adquirieran dominio auditivo para la comunicación en la vida real, es necesario emplear ejercicios especialmente diseñados con ese propósito.

7.1.2. Comprensión lectora

En las tareas de comprensión lectora también se tuvo en cuenta el grado de complejidad lingüística y las posibilidades de los estudiantes de captar el contenido y el lenguaje de las canciones. El propósito de este tipo de ejercicio fue dar a los estudiantes práctica en recibir información por vía de la audición y la lectura, para que hicieran algo con ella inmediatamente; así como facilitar el análisis del uso del idioma (Morley, 1991, p. 92) y el desarrollo de estrategias para estimular la comunicación receptiva y productiva. Los estudiantes conocían la tarea antes de escuchar o leer la canción, de manera que sabían el propósito y el tipo de información que recibirían y cómo reaccionar a ella. La Figura 7.2. muestra un ejercicio de comprensión textual.

¹⁶⁹ Para abundar en este concepto se recomienda el escrito de John R. Searle (1991).

Figura 7.2. Ejercicio de comprensión lectora

"AMIGOS"
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo se describe la amistad en esta canción?2. ¿Qué cosas de las que se dicen en ella puede decir usted de sus amigos?3. ¿Qué significan los versos "Que techo, mesa, cama y abrigo / Son sinónimos de eso / Que llamamos Amistad" (28-30).4. ¿Qué tienen en común las palabras "Pícaros, mosqueteros, / Quijotes, cancerberos"¹⁷⁰ (31-32)? ¿Qué quiere decir el sujeto lírico al llamar así a sus amigos?5. ¿Qué le llamó más la atención de esta canción? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia con las canciones para las aplicaciones didácticas.

Algunas tareas de comprensión lectora comenzaron con la audición de la canción sin tener aún la letra; el propósito de esto fue brindarles a los alumnos la oportunidad de probar su capacidad de comprensión auditiva de forma independiente. En otras ocasiones, los estudiantes escucharon las canciones con el texto a la mano; esto es particularmente útil cuando las canciones contienen retos fonéticos y fonológicos, en el nivel acústico y el nivel articulatorio¹⁷¹, así como interferencias con el mensaje que pudieran limitar la capacidad de los oyentes de adaptarse¹⁷² al contexto comunicativo. Los estudiantes también realizaron tareas de comprensión textual, a partir de la

¹⁷⁰ El curso de Humanidades estaba dividido en tres ciclos: Historia, Arte y Literatura. Estas palabras eran familiares a los estudiantes por el contenido de los ciclos de Historia y Literatura.

¹⁷¹ Los trabajos de Catherine P. Browman y Louis M. Goldstein (1992); Philip Rose (2002); Josep Demestre, Joaquim Llisterri, M. Riera y Olga Soler (2006); y Juana Gil (2007) ofrecen una discusión práctica y técnica sobre este asunto. La página web de Joaquim Llisterri (2014) es también un recurso práctico y valioso para estudiar este tema.

¹⁷² Björn Lindblom considera que en el sentido biológico del término el comportamiento del discurso es un proceso adaptativo (1988, p. 163).

lectura de la canción, únicamente; esta forma de trabajo es recomendable sólo cuando el texto sea muy denso o se quiera hacer énfasis en los elementos estructurales del poema.

7.1.3. Vocabulario

En el desarrollo del estudio, se hizo evidente temprano que el aprendizaje y el cambio más significativo debía manifestarse fuera del aula, en la potenciación de las habilidades de comunicación en español de los participantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiante Latinos y su interacción efectiva con personas fuera de ese grupo. Los ejercicios de vocabulario y pronunciación, por consiguiente, estuvieron dirigidos a ayudarlos a utilizar lo aprendido por medio de las aplicaciones didácticas, en el discurso cotidiano y espontáneo.

Las tareas fueron diseñadas para propiciar el contacto de los participantes con otros estudiantes de la corriente regular, así como con hispanohablantes, en general, de la comunidad universitaria y externa —lo que no suele conseguirse con los ejercicios de vocabulario y pronunciación tradicionales— (Acton, 1984). La Figura 7.3. es un ejemplo de actividades con las canciones, para responder a una de las necesidades inmediatas más importantes de los estudiantes.

Figura 7.3. Ejercicio de vocabulario

TODAS LAS CANCIONES	
<p>“un chamaco que tiene una corveta”</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Subraye las palabras que no conozca en el fragmento anterior. 2. Busque fragmentos adicionales que contengan palabras que no conozca y anótelos en los espacios en blanco. 3. Busque el significado de las palabras en el diccionario de español¹⁷³. Si no encuentra alguna o le parece que la definición no se ajusta al contexto, pregúntele qué significa a hispanohablantes adultos que hayan vivido la mayor parte de su vida en Puerto Rico. 4. Relacione estas palabras y su significado con palabras que conozca en inglés. 5. Cuente en clase su experiencia con estas palabras en español y sus cognados en inglés. 	

Fuente: Elaboración propia con las canciones para las aplicaciones didácticas.

Una de las prácticas más generalmente aceptadas en la enseñanza de idiomas propone que la L1 sea excluida del proceso y que la L2 sea la única permitida en el aula. Otros consideran que el conocimiento de lenguas previas debe activarse en el aprendizaje de una L2 y utilizarse para buscar expresiones equivalentes en una y otra lengua (Ulrike Jessner 1999). Esto plantea enseñar a los estudiantes a aprovechar su conocimiento de una lengua, como un medio para descubrir el significado de palabras nuevas en otra (Carlo et. al., 2004).

Un estudio empírico realizado por Timothy A. Rodríguez (2001) sobre la enseñanza de vocabulario de un idioma extranjero propone que el proceso

¹⁷³ Los estudiantes utilizaron el *Diccionario de la lengua española* en línea de la Real Academia Española (2012).

se base en la lectura significativa, apoyándose en los conocimientos de los estudiantes en su L1. También recomienda a los docentes confiar en los cognados entre la L1 y la L2, para enseñar a los estudiantes a analizar la L2 y ser capaces de entender textos en ella. Los resultados de otro estudio de este tipo conducido por Cheryl Dressler (2000) demostraron que los estudiantes que fueron enseñados a buscar relaciones de cognados tuvieron más éxito en la deducción del sentido de palabras no estudiadas que sus pares en el grupo de control¹⁷⁴. Los ejercicios de vocabulario con las canciones tomaron en cuenta estas experiencias y recomendaciones.

7.1.4. Pronunciación

Otras investigaciones demuestran que la motivación influye directamente en la forma en que los estudiantes usan las estrategias de aprendizaje de la L2, cuán bien siguen el plan de estudios, cuánto se relacionan con hablantes nativos y cuánto perseveran y mantienen sus habilidades de la L2 después de que termine el estudio del idioma (Oxford y Shearin, 1994, p. 12). Al igual que el ejercicio anterior, el siguiente (Figura 7.4.) demuestra cómo las aplicaciones procuraron mover a los estudiantes entre el estudio individual tradicional de vocabulario y pronunciación,

¹⁷⁴ Los estudios de Rodríguez (2001) y Dressler (2000) fueron con estudiantes cuya L1 era español y la L2, inglés.

conversaciones sencillas con hispanohablantes nativos¹⁷⁵ y presentaciones de sus actividades en clase, para animarlos con el proceso educativo y sus resultados (Molholt, 1988).

Figura 7.4. Ejercicio de pronunciación

TODAS LAS CANCIONES			
Palabras de dos sílabas	Palabras de tres sílabas	Palabras de cuatro sílabas	Palabras de cinco sílabas
1. Lea las canciones en busca de palabras que encuentre difíciles de pronunciar. 2. Anote las palabras encontradas en los espacios en blanco, de acuerdo al número de sílabas. Lea las palabras en voz alta al contar las sílabas. 3. Pídale a varios hispanohablantes nativos que las lean en voz alta, para que usted escuche su pronunciación. 4. Escriba dos oraciones con dos palabras diferentes de cada grupo. 5. Practique las palabras y las oraciones para decirlas en la clase.			

Fuente: Elaboración propia con las canciones para las aplicaciones didácticas.

Una de las razones mencionadas por muchos investigadores para el uso de canciones en la enseñanza de idiomas es la pronunciación. Algunos incluso sugieren que el canto figure entre los ejercicios con ellas, basado en que cantar es una forma especial de hablar, donde la concatenación, la entonación y particularidades de la fonología segmental se ponen en práctica,

¹⁷⁵ Patricia Guillén Solano (2012) habla del tránsito del método tradicional al enfoque comunicativo en el aula de español como segunda lengua.

lo que contribuye a la pronunciación (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Fonseca Mora, 2000). Las actividades de pronunciación no requirieron cantar las canciones en el aula; no obstante, varios estudiantes lo hicieron motu proprio, como se explicará más adelante.

7.1.5. Composición y rima

En el contexto de la adquisición de una L2, se ha planteado que las palabras y expresiones idiomáticas deben demostrarse a partir de su motivación semántica (Boers y Stengers 2008, p. 64). Esto es una alternativa atractiva al enfoque tradicional en el que se presentan como arbitrarias, porque el significado motivado tiene un potencial de aprendizaje profundo superior al de la memorización ciega.

Se considera que la rima facilita el aprendizaje profundo y que la teoría de la metáfora conceptual¹⁷⁶ puede ayudar a los estudiantes de lenguas a apreciar la naturaleza relativamente sistemática del dominio fuente al dominio meta¹⁷⁷ (Boers y Stengers, 2008); sin embargo, los estudiantes se beneficiarían aún más si vieran una rima y la razón para la selección precisa

¹⁷⁶ Para una discusión a fondo de este tema se recomiendan los trabajos de Cristián Santibáñez (2009) y Cristina Soriano (2012).

¹⁷⁷ El dominio fuente es el que presta sus conceptos y el dominio meta el que los recibe; los términos fueron introducidos en el campo lingüístico por George Lakoff (1987, p. 276).

del léxico en el nivel lingüístico. La Figura 7.5. presenta un ejercicio basado en estas consideraciones.

Figura 7.5. Ejercicio de composición y rima

"EN PLAN DE ABORDAJE"	
Estrofa original:	
Con tres más de lo normal,	
Vi pasar el temporal	
Entre tu gracia y mi risa;	
Y dejé en el arsenal,	
Por el juego inaugural,	
Las que nunca llevo a misa;	
Y quizá por embustero	
Fue que me volví sincero.	
Estrofa nueva:	
Con tres más de lo _____,	(__ a)
Vi pasar el _____	(__ a)
Entre tu _____ y mi _____;	(__ b)
Y dejé en el _____,	(__ a)
Por el juego _____,	(__ a)
Las que _____ llevo a _____;	(__ b)
Y quizá por _____,	(__ c)
Fue que me volví _____.	(__ c)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lea la estrofa original y estudie la rima. 2. Obtenga la métrica y anótela en el espacio provisto entre paréntesis. 3. Complete la estrofa nueva con su creatividad e ingenio, usando la métrica y la rima de los versos como guías, y los diccionarios de español y de rimas¹⁷⁸ como recursos. 4. Comparta su estrofa con el grupo en el salón de clases; puede leerla o decirla de memoria. 5. Publique su estrofa en el foro de discusión virtual del curso. 	

Fuente: Elaboración propia con las canciones, basado en un ejercicio de Kristin Lems (1996).

¹⁷⁸ Los estudiantes utilizaron el diccionario de rimas en línea de Marc Palau (2006).

7.1.6. Composición y sintaxis

Los ejercicios de composición se apoyaron también en estudios publicados sobre el aprendizaje incidental mediante tareas¹⁷⁹ y secuencias formulaicas en una L2¹⁸⁰. Uno de ellos fue el de Batia Hulstijn y Jan Laufer (2001), en torno a su Hipótesis de la Carga de Participación. El argumento básico de ésta es que la retención de palabras desconocidas depende del grado de participación en procesarlas; así, cuanto mayor sea la participación, mayor será la retención. Las tareas con diferentes cargas de participación llevarán a logros incidentales diferentes (Jing y Jianbin, 2009, p. 2). La participación se concreta por medio de tareas diseñadas para variar el nivel de los tres componentes básicos: necesidad, búsqueda y evaluación. Por otro lado, existe evidencia abundante de que los estudiantes tienen mucho que ganar con la construcción de un repertorio de secuencias formulaicas, pero ésta es un área en la que los estudiantes suelen demorarse en cerrar la brecha con los nativos (Boers y Lindstromberg, 2012, p. 83). Las aplicaciones didácticas orientadas a ayudar a cerrar esa brecha se concentraron en tres actividades:

1. Estimular el uso del corpus textual y las búsquedas en diccionarios y otras herramientas;

¹⁷⁹ Varios de esos estudios reportaron cómo puede mejorarse el aprendizaje incidental (Joe, 1995; Newton, 1995; Paribakht y Wesche, 1997).

¹⁸⁰ Beatriz Cortina Pérez (2009) discute este asunto en su propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una lengua extranjera.

2. Llamar la atención de los alumnos a las secuencias formulaicas que encontraran en las canciones;
3. Ayudar a los alumnos a aprender y retener las secuencias, por medio del significado en vez de la repetición.

La Figura 7.6. muestra otro ejemplo de explotación de un texto a partir de secuencias. Tanto el ejercicio anterior como éste generaron un gran entusiasmo entre los estudiantes, porque les brindó la oportunidad de utilizar su creatividad.

Figura 7.6. Ejercicio de composición y sintaxis

"SIMIENTE"
<p>Deserto si al llegar a un golfo claro, Lo tan profundo y llano me acerca más al sur; Me abandono en el afán de echar simiente Y, en ese continente, me vuelvo labrador.</p> <p>Deserto, y si al llegar a echar simiente, Me vuelvo continente y me abandono en el sur; Lo más profundo de un golfo llano, En ese afán tan claro, me acerca al labrador.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lea estas dos estrofas y observe que comienzan y terminan igual; y contienen las mismas 33 palabras, pero ordenadas de manera diferente. 2. Intente crear una nueva estrofa reorganizando esas 33 palabras, en busca de otra forma de decir lo mismo o algo nuevo. 3. De entre las demás canciones, seleccione otra estrofa e intente crear una nueva similar a ella, reorganizando las mismas palabras. 4. Comparta sus estrofas con el grupo en el salón de clases; puede leerlas o decirlas de memoria. 5. Publique sus estrofas en el foro de discusión virtual del curso.

Fuente: Elaboración propia con las canciones para las aplicaciones didácticas.

7.1.7. Transmisión cultural

Las canciones de autor pueden contribuir a la educación de los estudiantes más allá del contenido de un curso y la adquisición de una lengua, pues suelen tener un componente cultural que da a conocer lugares, costumbres, ambientes y acontecimientos. Particularmente, cuando los textos de las canciones se utilizan para practicar destrezas de comunicación representan una oportunidad para introducir el contexto cultural (Failoni, 1993, p. 102).

Como se demostró en el Capítulo 4, las canciones utilizadas en la investigación tienen un contexto cultural específico, que los estudiantes podían descubrir por medio de las aplicaciones didácticas. Éste fue explorado, para que los alumnos conocieran características y particularidades del país en donde estaban estudiando; y para facilitar la comprensión del texto, pues, cuanto más familiarizados estuvieran con el trasfondo cultural de las canciones, más conclusiones podrían extraer del discurso y los registros lingüísticos.

Los giros y modismos representan también un elemento importante de la dimensión cultural de las canciones; por eso, los textos puede ser tratados como el telón de fondo cultural y social de una lengua (Carreira Zachariadis, 2008, p. 54). Algunos docentes podrían considerar desfavorable

que los estudiantes tuvieran contacto con estas formas de expresión antes de aprender bien la lengua nueva formal; sin embargo, presentadas en su contexto cultural, estas locuciones pueden contribuir a categorías de enseñanza-aprendizaje como la comprensión auditiva y textual, el vocabulario y la pronunciación¹⁸¹. La Figura 7.7. demuestra cómo se procuró estimular la curiosidad de los estudiantes y propiciar la transmisión cultural, a la vez que conocían expresiones coloquiales características de esa realidad lingüística que es el español normativo puertorriqueño.

Figura 7.7. Ejercicio de transmisión cultural

"SANTURCE"
<p>"Y de un barbero al que la Policía le tuvo / Que entregar su carpeta"</p> <p>"Al que "Un cielo siempre nítido le sirve de dosel""</p> <p>"Dicen que por Minillas pasará el Tren Urbano"</p> <p>"Una jeva que corre y hace dieta"</p> <p>"Ya hasta tienes comités Reformista y PRD"</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los versos anteriores aluden a lugares de Puerto Rico y aspectos de la cultura y sociedad puertorriqueñas. 2. Busque en esta canción y en las demás canciones otras alusiones o referencias a lugares y aspectos culturales de la Isla, así como expresiones populares, y destáquelas en el texto. 3. Investigue dónde quedan esos lugares o a qué se refieren esas alusiones y expresiones. Puede utilizar recursos de la Biblioteca e internet, y preguntarle a nativos adultos que hayan vivido la mayor parte de su vida en Puerto Rico. 4. Relea las canciones a la luz de lo descubierto. 5. Comente en clase lo aprendido sobre Puerto Rico y su cultura y sociedad.

Fuente: Elaboración propia con las canciones para las aplicaciones didácticas.

¹⁸¹ La supresión del elemento gramatical no implica que los estudiantes no deben aprender las normas (Lu, 2003, p. 207), sino que se les debe dar el espacio de utilizar el lenguaje en el contexto de sus circunstancias, necesidades y objetivos.

7.1.8. Expresión escrita y oral

La última categoría de enseñanza-aprendizaje trabajada con las canciones fue la expresión escrita y oral. Esta actividad es una demostración del lenguaje en acción a partir del contexto; por eso se programó para suceder al ejercicio de transmisión cultural. El lenguaje es el vehículo que conduce a cualquier forma de comunicación y tiene una relación con la situación que describe, lo que se considera como el contexto. Éste se ve lingüísticamente como una gramática funcional sistemática, un elemento que se emplea para racionalizar correlaciones y relaciones entre los determinantes sociocircunstanciales o las variables de la comunicación y los materiales lingüísticos (Ogundokun, 2013, p. 14).

En gran medida, una lengua en funcionamiento depende del tejido situacional (cultural e inmediato), que describe las circunstancias particulares en las cuales la comunicación ocurre, y realiza funciones peculiares dentro del contexto dado¹⁸² (Larsen-Freeman, 2009). La expresión escrita y oral es, pues, un proceso social, en el sentido de que representa la interacción entre un emisor y un receptor, y en cuanto a que el texto realiza cierta función en un sistema social particular.

¹⁸² El libro de Luis A. Ortiz López y Manel Lacorte (2009) sobre el español en Estados Unidos y la propuesta de Manel Lacorte (2013) para docentes de segundas lenguas tratan el tema de los contextos lingüísticos.

En la construcción del próximo ejercicio (Figura 7.8.) se emplearon principios de una pedagogía centrada en el estudiante, en busca de estimular el pensamiento crítico de los alumnos y su esfuerzo por organizar y expresar sus ideas en español. El aprendizaje centrado en el estudiante conlleva una responsabilidad mayor de los alumnos en su propio proceso educativo; los involucra en la toma de decisiones; y propicia que aprendan haciendo, en vez de escuchando pasivamente y realizando tareas sin sentido (Rogers, 2002, p. 1), carentes a menudo de un contexto. Este “modo humanístico de producción de conocimiento” (De la Orden Hoz, 2007, p. 9) plantea hacer el aprendizaje más activo y significativo, para que sea más memorable, porque si las personas “aprenden a medida que desarrollan su actividad, valoran lo que aprenden y, al cabo del tiempo, perfeccionan su práctica” (De la Orden Hoz, 2007, p. 9).

Figura 7.8. Ejercicio de expresión escrita y oral

“PARA QUÉ SIRVE”
<ol style="list-style-type: none"> 1. En esta canción el sujeto lírico se pregunta ocho veces “para qué” sirve, hace o desea algo. Analice los argumentos en que se basan dichos cuestionamientos. 2. ¿Se ha hecho usted preguntas similares a éstas alguna vez? ¿Ha encontrado respuestas a sus preguntas? 3. Contéstele directamente al sujeto lírico todas las veces que se pregunta “para qué”; sus respuestas pueden ser en prosa o en verso. 4. Escriba, revise y estudie sus respuestas al sujeto lírico, para que las comparta con el grupo en la próxima clase. 5. Publique sus respuestas en el foro de discusión virtual del curso.

Fuente: Elaboración propia con las canciones para las aplicaciones didácticas.

Este ejercicio y la discusión que generó en el aula procuraron que los estudiantes tomaran en cuenta formas de pensar ajenas, desarrollaran un mayor nivel de conciencia y adquirieran conocimientos necesarios para analizar e incluso transformar sus experiencias de vida (Ball, 2000).

Las canciones de autor resultaron ser materiales cercanos a los intereses de los alumnos y capaces de despertar sus sentimientos, influir positivamente en el ambiente y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y motivarlos a participar activamente en clase. Al utilizar las canciones en el aula, se aprovechó un material propio de su realidad externa, lo que facilitó la construcción de la interacción; consecuentemente, las tareas con las canciones favorecieron la comunicación entre el profesor y los alumnos, así como entre ellos mismos y hablantes nativos de la comunidad universitaria y externa. A raíz de esto, hubo una mejora notable en la cooperación de los estudiantes y la tensión inicial desapareció.

7.2. Usos comunicativos de las canciones

El énfasis dado al elemento comunicacional en los ejercicios favoreció el diálogo entre los estudiantes y entre éstos y el profesor, tanto en el aula como en el foro de discusión virtual. Las canciones fueron colocadas en éste donde los alumnos las pudieron acceder, escuchar y leer a su conveniencia. El

investigador les dio la opción de descargar e imprimir el cancionero si lo deseaban, en vez de él reproducirlo y entregárselos, para hacerlos responsables de buscar el material asignado y darles la oportunidad de tenerlo en el soporte de su preferencia. Diez de ellos lo imprimieron y los otros ocho lo guardaron en sus ordenadores y tabletas, y lo llevaron al aula, regularmente.

Antes de escuchar o leer una canción el profesor hablaba de ella, para despertar el interés de los alumnos y motivarlos a realizar la actividad programada. Los estudiantes utilizaron las canciones con un entusiasmo notable, como se puede apreciar en los registros incluidos en el Anejo 5, algunos de los cuales se presentan como evidencia en éste y el próximo apartado; éstos incluso comentaron voluntariamente de uno a cinco textos, aparte de los que emplearon para realizar las tareas (Gráfico 7.1.).

Los alumnos utilizaron las canciones no sólo en el horario de la clase sino en su tiempo libre, como lo demostraron los registros que dejaron en el foro de discusión virtual a diversas horas, incluso de noche y en fin de semana. Los comentarios hechos sobre las canciones demostraron que se animaron a analizarlas y a expresar su sentir en torno a ellas. Esto se interpretó como una demostración de curiosidad o interés más allá de las tareas, así como un deseo de aprovechar las oportunidades de participar en clase y obtener puntos extra que brindaban.

La canción de autor tiene un elemento de comunicación que se aprovechó para ampliar y potenciar el diálogo en el curso, y estimular el uso de las piezas con los fines programados. Un recurso útil para establecer esa comunicación lo es el canto en primera persona. Esta fórmula también facilita al receptor ponerse en el lugar del emisor, particularmente, en las canciones de género neutro. No es casualidad, pues, que 17 de las 20 canciones seleccionadas para las aplicaciones didácticas estén en esa persona gramatical.

Versos como los siguientes van dirigidos “a captar la atención ajena, a implicar al oyente” (Rimbot, 2006, p. 29), y, a partir de ahí, a iniciar un diálogo con él: “Y tú y yo, / En algún sitio ocupando un lugar” (4.1.3., vv. 14-15); “Si como llegas te vas, / Tenía que guardar un as / Escondido en la camisa” (4.1.9., vv. 17-19); “Yo no contaba con que estuvieras allí / Y no

cargaba palabras que te pudiera mentir” (4.1.10., vv. 1-2); “Si haces algo, cuéntame por cortesía” (4.1.12., v. 19). Este tipo de verso también está “destinado a afirmar la sinceridad del cantor y la autenticidad del testimonio” (Rimbot, 2006, p. 29), lo que contribuyó al establecimiento de un vínculo y un diálogo con los alumnos.

La Tabla 7.1. presenta las 12 canciones más comentadas por ellos en el foro de discusión virtual como parte de las tareas o de propia, libre y espontánea voluntad. Es interesante que 11 de ellas estén en primera persona y 8 sean de género neutro (7) o cambiable (1); estas últimas son aquéllas cuyo género se puede cambiar sin alterar la letra o la rima. Dichas características aportaron al desarrollo de un sentido de cercanía que facilitó el diálogo con los alumnos por vía de su identificación con los textos.

Tabla 7.1. Canciones más analizadas por los estudiantes

CANCIONES	COMENTARIOS
“Para qué sirve”	18
“Hay hombres como perros”	17
“Versos que no tengo que volver a leer”	15
“Las muchachas de mi barrio”	12
“Santurce”	12
“Breve estudio para autorretrato”	11
“De ganar o perder”	11
“Pequeño gran amor”	10
“En plan de abordaje”	9
“Entre la espada y la pared”	9
“Amigos”	9
“A calzón quitado”	6

Fuente: Elaboración propia con datos del foro de discusión virtual.

Propiciar que los estudiantes se ubicaran en la situación del sujeto lírico o en un diálogo con él (como recurso invitante) fue importante en la forma en que éstos usaron y se identificaron con las canciones, como se reflejó en muchas de las entradas publicadas en el foro de discusión virtual. Los comentarios de los Estudiantes 2, 4, 10, 13, 14 y 15 (en el Anejo 5) demuestran su identificación con las letras de las canciones y confirman las asociaciones y conexiones mencionadas. El siguiente comentario del Estudiante 10 sobre “Para qué sirve” es un ejemplo de ello:

este poema¹⁸³ logra lo que para mi debe ser el cometido de cada poeta: que el lector se identifique. El poema logro sacarme de mi realidad y que yo pensara que fuera el que lo escribio y hasta en un momento dado pense como la voz poetica: “Para qué sirve el camino, si siempre encuentro fronteras, y así hasta las esperanzas también encuentran barreras”. (Anejo 5)

La relación con el receptor en la canción “Para qué sirve” llega hasta el cuestionamiento directo de la utilidad de ciertos actos, entre ellos la creación misma de la obra¹⁸⁴. La reflexión aparece como algo paralelo al acto de comunicación, como su complemento o su punto de apoyo, para su

¹⁸³ Se refiere a la letra de la canción. Los estudiantes llamaron a los textos poemas, canciones o de ambas formas el 60%, 16% y 24%, respectivamente, de las veces que se refirieron a ellas, en el foro de discusión virtual.

¹⁸⁴ Casaus y Nogueras (2006) plantean que “La crítica de filiación estructuralista puso en boga la noción de que toda obra artística, de un modo u otro, tendía a explicitar sus medios; a ser reflejo reelaborado de una realidad concreta y, simultáneamente, reflexión sobre sus mecanismos expresivos. Así, *El Quijote* sería, además de una novela —vale decir, además de una fabulación, de la organización retórica de una cronología, de contenido que fluye hacia un fin, de proceso—, una meditación crítica sobre su propia estructura discursiva” (p. 17).

pronunciación; de manera que, cuando el sujeto lírico pregunta: “Para qué sirve la noche”, “Para qué sirve el descanso”, “Para qué escribo canciones, / Para qué luego las canto”, “Para qué sirve el camino”, “Para qué quiero razones, / Para qué tiro y aguanto” (4.1.20, vv. 1; 9; 13-14; 22; 26-27), no sólo están explicitándose unas inquietudes y el proceso creativo mismo sino que además —y más significativo aún— está estableciéndose un diálogo, desde la canción, con los estudiantes.

Los versos citados son ejemplo de un texto ya hecho, pero que en cada escucha o lectura llegaba a los alumnos como un proceso, como un texto en elaboración¹⁸⁵, que dependía de sus reflexiones personales y sus posibles respuestas para completarse; en eso, precisamente, se basó el Ejercicio de expresión escrita y oral (Figura 7.8.) con esta canción, presentado en el apartado anterior.

Las preguntas de la segunda ronda de los grupos focales, realizados al final del semestre, estuvieron dirigidas a explorar la opinión de los alumnos en torno a aspectos de las actividades realizadas con las canciones. Las respuestas a la pregunta siete (*Do you prefer to read or listen to the songs? Why do you prefer it?*), indicaron que los participantes optaron por escuchar y leer las canciones, a partes más o menos iguales, como se aprecia en la Tabla 7.2.

¹⁸⁵ Casaus y Nogueras (2006, p. 17) dicen esto de la canción “Playa Girón” de Rodríguez (1975).

Tabla 7.2. Preferencia entre escuchar y leer las canciones

ALTERNATIVA	NÚMERO
Escucharlas	7
Leerlas	5
Ambas	5

Fuente: Elaboración propia con datos de los grupos focales y el foro de discusión virtual.

Los motivos dados para las tres alternativas de la tabla anterior brindan una idea de las dinámicas que pueden darse con las canciones, en un contexto académico. Los estudiantes que prefieren escucharlas dieron como razones que: “Llega más el mensaje” (3)¹⁸⁶, “Transmiten más emoción” (2), “Las aprendo” (1) y “Cuando leo me distraigo” (1). Quienes gustan más de leerlas comentaron que prefieren esto porque: “Estimula mi imaginación” (3), “Entiendo mejor el texto” (1) y “Se pierde la esencia con la música” (1). Mientras, los que optan por escucharlas y leerlas dijeron que así: “Comprendo mejor las ideas” (3), “Se complementan” (1) y “Disfruto ambas experiencias” (1). En estas respuestas se entremezclan el afán y el interés de comprender el texto, descifrar el mensaje y vivir la sensación estética.

Algo similar ocurrió con las respuestas a la pregunta ocho (*In what language did you read the lyrics? Why did you prefer to read the lyrics in that language?*), sobre el idioma en que leyeron las canciones y la diversidad de razones dadas en favor de una u otra alternativa.

¹⁸⁶ El guarismo entre paréntesis indica la cantidad de estudiantes que contestaron eso.

Tabla 7.3. Idioma en que leyeron los textos de las canciones

ALTERNATIVA	NÚMERO
Español	8
Inglés	4
Ambos	5

Fuente: Elaboración propia con datos de los grupos focales y el foro de discusión virtual.

Quienes prefirieron leer las canciones en español comentaron que lo hicieron, porque en este idioma: “Las palabras tienen más sentimiento” (4), “Las palabras tienen más significado” (3) y “Puedo disfrutar la rima y la métrica original” (1). Por su parte, los motivos de los estudiantes que las leyeron en inglés fueron: “Las entiendo mejor en inglés” (3) y “No sé español” (1). Finalmente, quienes optaron por leerlas en ambos idiomas dieron como razones: “Para asegurarme de haberlas entendido” (3), “Para adquirir vocabulario nuevo” (1) y “Para comparar los textos” (1). En este caso es notable el énfasis dado al aspecto del significado, planteado en los capítulos 1 y 3 sobre el potencial de las canciones en el aprendizaje, en los trabajos de Thornbury (2002) acerca del lexicón mental y de Lakoff (2001) y Lévy (2001) sobre la traducción.

Finalmente, el uso de las canciones sirvió para aliviar las presiones y preocupaciones cotidianas de los estudiantes, y fomentó el análisis y la reflexión no sólo en el ámbito universitario, también en el doméstico. El carácter volitivo dado a las tareas contribuyó a que los alumnos las realizaran, aún cuando el trabajo académico pudiera resultar pesado, y a que

les comunicaran a otros sus experiencias y promovieran las actividades. Así lo demuestra este comentario del Estudiante 24:

Tuve un día largo y bastante agitado y les cuento que con tanto stress del día se me había olvidado escuchar la canción, llegue a mi casa algo tarde de la universidad y recorde que tenía que hacer algo más que me inquietaba pero no sabía que era, cuando entre a mi cuarto y vi la pc recorde que el profesor nos propuso, no obligatoriamente, que el que quisiera escuchara las canciones, así que con todo y mi cansancio a las 12:26 de la madrugada, apague todo lo que produjera ruido en mi casa, cerré la puerta de mi cuarto, me recosté en la cama mientras escuchaba las gotas de lluvia caer junto a la melodía del poema, no había experimentado cosa igual, era como si el cansancio, las presiones y las preocupaciones del día salieran de mí y mi cuerpo quedara libre, era como si la canción entrara en mí y liberara todo aquello que me hacía daño en ese momento, les puedo prometer que jamás me había sentido así, la luz de mi cuarto estaba apagada así que no podía mirar nada, solo escuchar y analizar aquel poema que había escuchado en el salón de clase, leído, y reflexionar sobre cómo, la música cambia todos los esquemas, siendo en ese momento para mí como una terapia espiritual. Lo único que puedo decir es: “intentenlo, tomen un poquito de tiempo para vivificar y animar el espíritu por medio de estas actividades inusuales en un mundo donde la rutina de vida es a toda prisa”. (Anejo 5)

De esta narración se puede inferir que un elemento en el alivio de las presiones de que habla el alumno debió ser que el profesor hubiera *propuesto* —en vez de haber *asignado* como deber— el escuchar las canciones, para redondear la experiencia del aula. Esta forma de trabajo se reflejó también en el provecho motivacional, intercultural y académico que los estudiantes obtuvieron de las aplicaciones didácticas.

7.3. Evidencias de provecho motivacional, intercultural y académico

El uso de las canciones de autor seleccionadas como instrumento comunicacional y didáctico en el estudio resultó beneficioso para los participantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos. Así lo expresaron ellos mismos en la segunda ronda de los grupos focales y por medio del foro de discusión virtual. La afirmativa unánime de los alumnos a la pregunta nueve (*Do you consider that the songs used in the course provided you with some academic, communication, cultural, or other type of benefit?*) demuestra claramente su parecer al respecto (Tabla 7.4.).

Tabla 7.4. Opinión de los estudiantes sobre si las canciones les aportaron algún beneficio

ALTERNATIVA	NÚMERO
Sí	17
No	0
No sé	0

Fuente: Elaboración propia con datos de los grupos focales y el foro de discusión virtual.

Es oportuno recordar que estos grupos focales se realizaron al final del semestre, cuando los estudiantes habían tenido las experiencias suficientes para saber si la utilización de las canciones había sido beneficiosa para ellos.

Las respuestas a la pregunta diez (*What type of benefit the songs used in the course provided you with?*) muestran las áreas en que los estudiantes expresaron que las canciones utilizadas les aportaron algún provecho. Todos

los alumnos mencionaron múltiples ganancias. La Tabla 7.5. presenta estos beneficios en orden del número de veces mencionado.

Tabla 7.5. Beneficios que aportaron las canciones a los estudiantes

BENEFICIO	NÚMERO
Motivación	14
Desarrollo intercultural	13
Rendimiento académico	12
Adquisición de vocabulario en español	11
Práctica del idioma español	11
Aprendizaje de sonidos del español	9
Reducción de la ansiedad	8
Retención del idioma español	8
Desarrollo del pensamiento crítico	6
Aprendizaje de gramática española	3

Fuente: Elaboración propia con datos de los grupos focales y el foro de discusión virtual.

La mayoría de los participantes expresó que las canciones fueron de provecho para ellos en tres áreas importantes para el desarrollo del curso: motivación, desarrollo intercultural y rendimiento académico.

Las canciones propiciaron que el ambiente del aula y el foro de discusión virtual fuera uno real y significativo, que el trabajo académico fuera ameno y ordenado, y que los alumnos tuvieran actitudes positivas hacia los contenidos y la experiencia del curso. Éstos demostraron un gran interés en leer, escuchar y comprender los textos, como se puede ver en los comentarios incluidos en el Anejo 5. Tal interés llevó a algunos incluso a realizar asociaciones y aportar experiencias propias, que enriquecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes dijeron que cuando escuchaban y

leían las canciones sabían de qué ellas hablaban; por consiguiente, entendían los diversos temas del curso y el idioma español mejor a través de ellas que de otros materiales didácticos. Por esta razón también, se sentían más preparados para participar en clase y más cómodos haciéndolo. Así lo demuestra este comentario del Estudiante 19, en el que hace énfasis en la relación entre la entonación y el significado:

He escuchado la canción “Para que sirve” y he leído también el poema y debo decir que la canción es mucho más sorprendente. En la canción podemos sentir la vida que le dan a las palabras, usando la entonación correcta. También, al ser el propio autor que la canta, es el mejor que sabe como de que manera y con que entonación. Es interesante ver como unas palabras con la entonación perfecta al expresarlas pueden impactar a una persona y darle mejor sentido a las palabras. Me explico, al yo leer el poema me gusto porque es un poema bello, pero al escucharlo en canción encontré que las palabras tenían más significado. (Anejo 5)

Éstos dijeron también que las tareas con las canciones le dieron variedad al curso e hicieron que las tareas fueran atractivas y estimulantes, con oportunidades de contactos verbales reales.

De todas las tareas realizadas, la de motivación fue justamente la más inesperada e impresionante para los alumnos; este ejercicio les brindó la oportunidad de elegir una canción y utilizarla en clase, tal como habían usado anteriormente las seleccionadas por el profesor. La Figura 7.9. presenta en qué consistió.

Figura 7.9. Ejercicio de motivación

CANCIÓN NUEVA
<ol style="list-style-type: none">1. Busque y elija a su gusto una canción de autor en español; puede ser conocida o no, lo importante es que le diga algo a usted y desee compartirla con el grupo.2. Busque la definición de las palabras que no conozca, así como información del cantautor y cualquier otra que considere necesaria para comprender la canción.3. Practíquela para que la lea en la clase.4. Traiga a la próxima clase la letra de la canción y una vela.5. Después de la clase, publique el texto en el foro de discusión virtual del curso.

Fuente: Elaboración propia para las aplicaciones didácticas.

Al inicio de esta clase el profesor encendió una vela, apagó las luces del salón y leyó el texto de una canción nueva. Luego dijo que quien deseara leer la suya encendiera su vela, dijera el título y su autor, hiciera algún comentario sobre ella si lo deseaba y procediera a leerla. Así, uno tras uno, los estudiantes encendieron sus velas y leyeron sus canciones. Cuatro de ellos optaron por cantarlas y, en dos de esos casos, varios estudiantes que conocían la canción la cantaron con ellos en voz baja. Al concluir el último alumno, el salón estaba completamente iluminado por las velas y el profesor les agradecía su aportación. El siguiente comentario del Estudiante 22 representa el sentir de muchos de los estudiantes tras el ejercicio.

La clase de ayer sinceramente fue muy amena y relajante... ¡Me encantó! después de un día largo llegue al salón y pude despejarme. Fue muy buena iniciativa del profesor el haber integrado ese bonito ambiente utilizando velas para disfrutar de una manera diferente los mensajes de cada canción y escuchar el ritmo que tienen los versos. Las palabras se enlazaban unas con otras para comunicarnos cualquier cosa

que el poeta quería decir, ya sea vivencias, amor, pasión, tristezas, alegrías o desamor. La dinámica de estar en silencio en el salón, con una vela encendida y leyendo un poema, nunca lo había experimentado en mi vida, mucho menos saber lo precioso que se siente que por un instante, podíamos concentrarnos en un ambiente apacible, y en medio de la oscuridad recitar un poema con delicadeza. Esto fue muy relajante, fue tremenda forma de reflexionar, de obtener conocimiento, nunca lo había hecho. Como estudiantes nos acostumbramos a que la forma de aprender es escribiendo en un papel. Y al experimentar todo tan diferente puedo decir que, si todos fueran así mantuvieran a los estudiantes muy atentos y despertarían en nosotros las ansias de aprender... daría gusto aprender. (Anejo 5)

El Estudiante 11 se expresa en términos similares y, además, comenta su deseo de repetir la experiencia con personas de su entorno doméstico.

Me encanto la última clase ya que fue algo muy distinto, nunca había tenido la oportunidad de hacer algo como lo que hicimos. Fue algo relajante y divertido que pude disfrutar mucho. Espero algún día volverlo hacer ya sea con amistades familiares o en otro salón. (Anejo 5)

En los meses siguientes al curso, varios estudiantes le comentaron al profesor en encuentros casuales en el campus que, efectivamente, habían realizado otra vez este ejercicio en sus casas, con amistades y familiares.

A través de la investigación, los estudiantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos —que al inicio del año académico se mantenían mayormente entre ellos— se relacionaron y comentaron con estudiantes de la corriente regular las actividades que estaban realizando con

las canciones, en el curso de Humanidades. Sus relatos despertaron la curiosidad de varios de esos otros estudiantes y los atrajeron al aula y al foro. Durante el desarrollo de la investigación, 31 estudiantes ajenos al programa se unieron a las actividades con las canciones y comenzaron a comentarlas en el foro. Incluso una persona francesa residente en Guadalupe que buscaba información de Puerto Rico en internet llegó casualmente a la página web del foro y terminó participando de las actividades con las canciones, porque conocía algo de español y quería aprender más. Las personas que tomaron parte de las actividades realizadas y el desarrollo del trabajo de investigación crearon una auténtica *comunidad de conocimiento*.

En el contexto de este trabajo, una *comunidad de conocimiento* se refiere al establecimiento de vínculos entre los alumnos y los docentes, capaces de trascender los términos espaciales y temporales de un curso y de integrar al proceso educativo a agentes externos al mismo. Esto se logra a partir de dinámicas para hacer relevante el contenido del curso en los diversos ámbitos de la vida de los estudiantes. Los agentes externos pueden ser estudiantes de otros cursos, estudiantes de otras universidades y personas del entorno de los alumnos. Al aula llegaron padres, hermanos, novios y amigos de los participantes, a escuchar y conocer la dinámica de las clases. La mayoría de los visitantes era de la comunidad externa y ajena al entorno universitario. Los agentes externos no participaron de las entrevistas

ni los grupos focales; éstos sólo visitaron el salón de clases y el foro de discusión virtual.

Lo acontecido llevó a que el profesor fuera invitado a demostrar el trabajo realizado con el foro y las canciones de autor hasta ese momento, con motivo del Día de la Investigación¹⁸⁷ en la Universidad de Puerto Rico. La Ilustración 7.1. muestra el cartel preparado para la ocasión.

Ilustración 7.1. Cartel de la demostración

Fuente: Elaboración propia con la imagen del cartel preparado con Microsoft Office PowerPoint 2007.

Los estudiantes participaron en la presentación basada en la exploración de estrategias para estimular el trabajo y aprendizaje colaborativos y la

¹⁸⁷ Éste se celebra cada dos años con un simposio organizado por el Decanato de Asuntos Académicos, en el que se presentan investigaciones en curso a la comunidad universitaria.

investigación humanística, por medio de modelos de mentoría y prácticas de enseñanza innovadoras. Los alumnos hablaron de sus experiencias y el profesor explicó a los asistentes que el trabajo en marcha —como decía en el cartel— respondía a una visión de la educación como un proceso continuo y de toda la vida, fundamentado en la creación de *comunidades de conocimiento*. El propósito era vincular contenidos y prácticas humanísticas y científicas, y desarrollar las destrezas de información y comunicación de los estudiantes, para el aprendizaje y el desempeño exitoso en el curso. Se indicó que el estudio tenía como objetivos:

- a) Impulsar la investigación humanística transdisciplinaria.
- b) Vincular conocimientos y metodologías humanísticas y científicas.
- c) Desarrollar las destrezas de información y comunicación de los estudiantes.
- d) Favorecer el trabajo académico de los alumnos.

La exploración realizada había conseguido hasta ese punto:

- a) Estimular la participación estudiantil y el uso de la tecnología.
- b) Fortalecer la creatividad y responsabilidad de los estudiantes.
- c) Potenciar el aprendizaje y aprovechamiento académicos.
- d) Sondear oportunidades de innovación en la educación superior.

La demostración fue un trabajo en colaboración de los estudiantes y el profesor, tal como se estaba desarrollando el curso.

Las canciones también fueron de provecho para los alumnos en el ámbito del desarrollo intercultural y plurilingüe. La competencia intercultural se refiere a la combinación de conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos que permiten a una persona, en diversos grados, reconocer, comprender, interpretar y aceptar otras formas de vivir, pensar y ser más allá de su propia cultura (Cavalli, Coste, Crişan y Van de Ven, 2009, p. 8). Esta competencia es la base del entendimiento entre las personas y no se limita al conocimiento de la lengua. La competencia plurilingüe, por su parte, es la capacidad de adquirir y usar sucesivamente aptitudes en lenguas diferentes, a niveles de habilidad diferentes y para funciones diferentes (Cavalli et. al., 2009, p. 8). El objetivo central de la educación plurilingüe es desarrollar esta capacidad¹⁸⁸.

Los ejercicios realizados con las canciones no sólo brindaron a los alumnos un contacto con diversos tipos de español (coloquial, formal, poético, etc.), también proveyeron experiencias con el francés a niveles de habilidad diferentes y para otro tipo de función como la traducción. Las tareas con las canciones en este idioma se incluyeron como un elemento de novedad y variedad al curso, y a propósito del estudio de las vanguardias en el arte durante el segundo ciclo del curso. De las aplicaciones didácticas es preciso

¹⁸⁸ La obra de Jean-Claude Beacco y Michael Byram (2003) es considerada un documento capital sobre este asunto; describe los problemas enfrentados para el despegue de una educación plurilingüe; y “propone los aspectos metodológicos y organizativos para alcanzar este objetivo” (Piñeiro, 2005, p. 88).

presentar y comentar la siguiente, con relación a la traducción. El profesor-investigador preparó el ejercicio de la Figura 7.10., tras la entrada al foro del visitante francés.

Figura 7.10. Ejercicio de francés

“EN AQUEL MOMENTO”
<p>¿Cuál de estas alternativas expresa mejor el verso “Dimos rienda suelta” en francés?</p> <p>a) <i>Nous avons laissé libre cours.</i> b) <i>Nous avons donné libre cours.</i> c) <i>Nous nous sommes laissés aller.</i></p>

Fuente: Elaboración propia con las canciones para las aplicaciones didácticas.

Este tipo de ejercicio le brinda la oportunidad al estudiante de sentirse parte del proceso de traducción; le presenta la traducción como un proyecto incompleto al cual puede hacer una aportación significativa. El siguiente comentario de uno de los alumnos demuestra la importancia del ejercicio en sí, el interés que despertó en él y su interés en ser parte de un trabajo en equipo, para lograr una traducción precisa.

Después de las frases “laissé libre cours” / “donné libre cours”, esperamos forzosamente el artículo “a” y un nombre (ejemplo: tenemos que dar rienda suelta a nuestras alegrías), después de “laissés aller” (desinteresarse) no es útil [necesario] de precisar. Si no, se puede también utilizar “nous avons lâché prise” (tenemos que soltar la presa), pero personalmente encuentro esto menos poético y repetitivo “nous avons...”, “nous avons...”, pero es sin embargo correcto si piensa que esto corresponde mejor. (Foro de discusión virtual)

En un ejercicio similar sobre el verso “Yo tan reservado”, la aportación del visitante francés incluso amplió las posibilidades expresivas de la traducción, al sugerir varias alternativas a las ofrecidas:

Retenu es retenido y réservé es reservado, es decir impedido de... puede también utilizar “comblé” (colmado, colmar a alguien), “satisfait” (satisfecho, contenido), “content” (contento), “heureux” (feliz), o “pudique” (pudoroso, recatado), “discret” (discreto), “sage” (sensato), “mesuré” (comedido).
(Foro de discusión virtual)

Las entradas anteriores no sólo representan respuestas válidas a los ejercicios, sino aportaciones al enriquecimiento de los demás estudiantes y del profesor, quienes pudieron adquirir vocabulario en francés; de hecho, gracias a este último comentario, la traducción final del texto cambió de “*Moi si retenu*” a “*Moi si mesuré*”.

Este comentario de otro estudiante, en torno a la traducción de “Lloverá” (*Il pleuvra*), demuestra cómo los ejercicios lo llevaron a asumir una actitud crítica ante la traducción de los textos. Ahora, pues, no se trataba sólo de realizar un esfuerzo colectivo para lograr una traducción precisa, había que pasar juicio sobre el trabajo realizado incluso del suyo propio.

Estoy menos satisfecho de mí. La encuentro más literal, es más difícil de conservar la poesía del texto guardando el sentido. Las imágenes que esto expresa son más duras de traducir sin cambiar el sentido original. En resumen, ésa es menos poética en francés. (Foro de discusión virtual)

Tal capacidad de autocrítica y valoración del esfuerzo realizado es un elemento importante de la formación universitaria, que esta actividad parece haber fomentado, a juzgar por sus palabras. Muchos otros comentarios como éstos demostraron claramente el interés de los estudiantes en las canciones y su entusiasmo con los ejercicios realizados en el curso de la investigación, así como los beneficios que las actividades les aportaron.

Las canciones hicieron reflexionar a los alumnos sobre la cultura y su identidad cultural. Así lo demuestra el comentario del Participante 10 en el que además observamos la alternancia en el uso del código lingüístico¹⁸⁹ dada en varias entradas en el foro y común en el español puertorriqueño¹⁹⁰.

Las canciones me hicieron pensar varias cosas del curso como el tema de la cultura. I am a part of the Puerto Rican culture. Cultural identity to me is the definition of how me and my family express ourselves. Whether that is by the food we cook, the music that we listen to or the religion that we follow.
(Anejo 4)

Aunque a través de la tesis se han utilizado comentarios en inglés o en español e inglés como en este caso, para apoyar o demostrar los diversos asuntos tratados, la mayoría de las expresiones vertidas en el foro por los estudiantes fue en español, como se puede apreciar en los anejos 4 y 5.

¹⁸⁹ Ivonne Marcelle Saulny León (2011) define este concepto como “la mezcla de dos idiomas a cualquier nivel del discurso oral o escrito usado por personas bilingües que comparten los mismos idiomas” (p. 16) y aporta un marco teórico e histórico así como un estudio de esta práctica en la poesía norteamericana de origen hispano.

¹⁹⁰ El trabajo de Carmen Jany (2001) examina el impacto del inglés en el español puertorriqueño a nivel fonético, fonológico, morfosintáctico y léxico.

Los ejercicios aportaron a los alumnos información sobre Puerto Rico y favorecieron una comunicación auténticamente intercultural, basada en aspectos de la diversidad cultural y la voluntad de superar las posibles barreras que tal diversidad pudiera suponer. A través de las actividades realizadas, los estudiantes modificaron actitudes y utilizaron conocimientos y habilidades en la dimensión relacional de la “competencia comunicativa intercultural” (Vilà Baños, 2006, p. 354). Un ejemplo de esto lo encontramos en el siguiente comentario del Participante 15:

Thinking of culture, some of the songs and my experience here in Puerto Rico, the idea that has consumed my mind the most is that of maturity. It has definitely been a wake up call to me to be exposed to so many new people. It really encourages me to see people who come to school to seek a higher education, a positive experience, and adapt to a new language and culture. In this day and age when the world is consumed of problems, betrayal, egoism, lies, and deceit those in search of a better life (college students) must try their best to stand outside the crowd and become a more positive asset to our suffering country. Can we really be so stuck on the way we were raised to not be able to maneuver situations and adapt to different personalities and people to create a tranquil living and educational experience? This is merely an observation I have made in my experience of a new life full of new people. I can only continue to stay true to myself and stay positive in hopes that others will follow that lead and realize it is the only way to make a better future for ourselves. (Anejo 4)

Este comentario es un ejemplo de la competencia intercultural desarrollada por muchos de los estudiantes, por medio de los ejercicios con las canciones y sus experiencias particulares. Resulta especialmente significativo su

apertura a adaptarse a una nueva cultura y lengua, y su deseo de tratar de convertirse en un recurso positivo para Puerto Rico, al que llama “our suffering country” (nuestro atribulado país). También es importante destacar su crítica sutil a la falta de flexibilidad y adaptabilidad inicial de algunos de sus compañeros del programa.

El uso de las canciones también fue beneficioso en el rendimiento académico de los estudiantes. Las medidas de rendimiento dominantes en la literatura pedagógica son las calificaciones y los promedios, como lo demuestra su uso frecuente como criterios y variables en las investigaciones (Kuncel, Crede y Thomas, 2005); no obstante, la fiabilidad y validez de éstas han sido cuestionadas debido a factores como la inflación de las valoraciones, que es la tendencia a proporcionar notas más altas para el mismo rendimiento sustantivo en diferentes niveles de estudio o diferentes períodos de tiempo (Johnson, 1997). Con esto en cuenta, para valorar el rendimiento en esta investigación se utilizaron las notas obtenidas en las pruebas que realizaron los estudiantes (Hallam y Price, 1998, p. 88), debido a que los resultados estarían siendo comparados sólo entre sí, en un mismo grupo y un mismo curso.

Los alumnos hicieron dos exámenes parciales y un trabajo de investigación y presentación oral (hacia el final del semestre), y tuvieron la oportunidad de obtener puntos extra por medio de trabajo adicional

voluntario. Los ejercicios con las canciones comenzaron después del primer examen; hasta ese punto los recursos comunicacionales y didácticos empleados fueron la conferencia y el foro de discusión virtual. La Tabla 7.6. recoge las calificaciones obtenidas.

Tabla 7.6. Calificaciones de los estudiantes en el curso

ESTUDIANTE	EXAMEN 1	EXAMEN 2	PRESENTACIÓN ORAL	PUNTOS EXTRA
Estudiante 1	98	86	93	2
Estudiante 2	32	75	75	4
Estudiante 3	60	83	56	2
Estudiante 4	80	85	95	16
Estudiante 5	82	98	84	9
Estudiante 6	64	80	69	2
Estudiante 7	58	78	—	—
Estudiante 8	66	64	70	—
Estudiante 9	64	60	73	7
Estudiante 10	80	85	86	18
Estudiante 11	44	73	73	2
Estudiante 12	55	72	68	1
Estudiante 13	58	90	79	4
Estudiante 14	57	80	93	11
Estudiante 15	57	90	96	2
Estudiante 16	49	93	83	4
Estudiante 17	73	90	85	2
Estudiante 18	85	93	81	14

Fuente: Elaboración propia con datos del registro del curso.

Como se puede apreciar aquí, 15 de los 18 estudiantes mejoraron sus calificaciones en el segundo examen¹⁹¹, entre ellos, los dos que no hablaban español. Aunque la tercera nota se basó en una presentación oral —lo que requería destrezas de comunicación mayores— es significativo que 14 de 17

¹⁹¹ Como todos los materiales del curso, los exámenes estuvieron disponibles en español y en inglés.

estudiantes¹⁹² mejoraron sus resultados con relación al primer examen y 9 mantuvieron o mejoraron los suyos respecto al segundo. Es importante destacar también que 16 de los alumnos hicieron algún tipo de trabajo adicional voluntario¹⁹³; esto sugiere que las aplicaciones didácticas potenciaron el interés de los estudiantes y los ayudaron a lograr el éxito académico. En definitiva, el grado en que mejoró el rendimiento de los estudiantes varió; pero es un hecho que la mayoría de los alumnos tuvo una mejora en su rendimiento, luego de que se comenzaron a utilizar las canciones como instrumento comunicacional y pedagógico.

Los resultados presentados en este capítulo demuestran que la consideración de los antecedentes e intereses de los alumnos, las estrategias de gestión de aula y la apertura a instrumentos y prácticas no tradicionales pueden contribuir significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Wenglinsky, 2002). La investigación realizada y sus derivaciones permitieron validar varias recomendaciones de Rogers (2002, p. 2), que hemos revisado, redefinido y ampliado para el logro de aulas multiculturales dialógicas y sensibles; éstas deben ser aulas en las que el proceso de educativo sea dinámico y se incluyan prácticas pedagógicas novedosas

¹⁹² Para ese momento un estudiante se había dado de baja de la Universidad, por una situación familiar que lo obligó a regresar a Estados Unidos.

¹⁹³ Esto incluyó realizar tareas propias con las canciones, asistir a conferencias y eventos culturales, buscar noticias pertinentes al curso en diarios y revistas, así como informar al grupo de estas actividades y experiencias, en el aula o el foro de discusión virtual.

centradas en el estudiante y el uso estratégico de recursos auténticos como las canciones de autor y el foro de discusión virtual. Estas recomendaciones son:

- 1) Hacer pertinente el curso para los estudiantes. El libro y demás materiales deben ser sólo una base para realizar actividades relacionadas con la vida y los intereses particulares de los alumnos; esto aumentará las probabilidades de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo para ellos y que se entusiasmen y se animen a participar activamente en él.
- 2) Estimular la participación de los alumnos. El intercambio de ideas y la búsqueda de respuestas con los estudiantes es vital; éstos no son recipientes vacíos en espera de que un profesor los llene; tienen conocimientos y experiencias de vida, así como una lengua que puede contribuir mucho al proceso educativo. Mientras más aporten, más probable será que recuerden lo estudiado.
- 3) Dar más importancia a la comunicación que a la precisión en el estudio de o en un segundo idioma. La razón principal de los estudiantes para aprender una lengua es poderse comunicar en ella. El objetivo es ser capaces de entender y responder a los demás. Se debe procurar que los alumnos practiquen la comunicación, sin el temor constante de cometer errores. Es

necesario corregir los errores, sin interrumpir la comunicación; corregir al estudiante de esta forma tendrá el efecto de ampliar la conversación entre las partes.

- 4) Aprender por medio de la práctica y estimular la creatividad. En la medida en que los estudiantes realicen actividades y tareas prácticas y creativas, más memorable será la experiencia y mayor la probabilidad de que lo descubierto y realizado se convierta en conocimiento adquirido. Así los alumnos construirán una base de habilidades funcionales que podrán utilizar en la forma correcta, en el momento preciso.
- 5) Educar para desenvolverse en el mundo exterior. El pensamiento crítico y la comunicación efectiva, por ejemplo, son habilidades necesarias independientemente de la carrera que los estudiantes elijan. Ayudarlos a adquirir y fortalecer destrezas para el mundo exterior y posterior a la universidad hará que confíen en sus habilidades, y aprecien más y pongan un interés mayor en lo que están aprendiendo.
- 6) Utilizar recursos auténticos y familiares para los estudiantes. El uso de canciones, internet, películas, videos, etc. propicia que los alumnos pasen más tiempo en contacto con los contenidos del curso, pues pueden incorporarlos a su cotidianidad. En tiempos en

que estos instrumentos son una parte importante, incluso primaria, de la vida profesional, social y recreativa, su incorporación sistemática potencia la práctica pedagógica.

- 7) Asignar tareas abiertas que admitan más de una respuesta. La educación tradicional se basa en tareas que están bien o mal; son generalmente poco imaginativas y, por lo general, carentes de contexto. Las tareas abiertas, sin embargo, amplían los espacios de participación y, en el caso de estudiantes de lenguas extranjeras, representan la práctica de una variedad de destrezas lingüísticas.
- 8) Provocar la curiosidad y el interés por la investigación. Los instrumentos seleccionados y los ejercicios diseñados deben estimular la curiosidad de los estudiantes y darle un sentido de exploración al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, por su parte, deben tener una actitud de apertura a los métodos y las prácticas pedagógicas que puedan ayudarles a alcanzar sus objetivos.
- 9) Tener vocación de experimentación. Las fuerzas que impulsan los cambios en la educación al presente son disruptivas y pueden conducir a futuros impredecibles. La planificación en tiempos de incertidumbre requiere un enfoque experimental. Hay que ver estos procesos como una aventura excitante en un esfuerzo por

preservar las tradiciones necesarias, renovar conforme a las experiencias y convertir los desafíos en oportunidades.

- 10) Fomentar el desarrollo de comunidades de conocimiento. El salón de clases y la duración de un curso no deben ser los límites del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que ampliar la experiencia educativa, trascender los términos espaciales y temporales y vincular a agentes externos al aula; éstos pueden ser estudiantes de otros cursos, estudiantes de otras universidades y personas del entorno de los estudiantes.

Por esto último, al finalizar el curso el profesor dijo al grupo: “tenemos más temas de los que hablar, lo que se nos ha agotado es el tiempo de clase; sin embargo, seguiré estando a su disposición en mi oficina, a través del foro de discusión virtual y por medio de mis datos de contacto. Sigamos en comunicación”; y así ha ocurrido, pues al redactar estas páginas el profesor mantiene comunicación con varios de sus exestudiantes —entre ellos uno que acaba de terminar un máster— a través del correo electrónico y las redes sociales.

Este capítulo ha procurado añadir elementos a la lista de posibilidades que el uso de canciones de autor puede brindar a los docentes, para aumentar la comunicación educativa, motivar a los alumnos, ampliar la participación en clase, potenciar el desarrollo intercultural y plurilingüe, y

mejorar el rendimiento académico. Algunos afirman que todos los esquemas de educación reflejan la cultura de un pueblo, porque la cultura es una ventana al mundo circundante¹⁹⁴ en su totalidad existencial (Maposa, 2011, p. 480). Las actividades realizadas con las canciones de autor brindaron la oportunidad a los estudiantes de articular qué vieron cuando se asomaron por esa ventana.

¹⁹⁴ Robert Kalwinsky (2013, p. 1) comenta esta idea de la cultura como una ventana al mundo.

CONCLUSIONES

Conclusiones¹⁹⁵

El objetivo general de este trabajo fue valorar una selección de canciones de autor puertorriqueñas y sus posibilidades como instrumento comunicacional, en un grupo de estudiantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos de la Universidad de Puerto Rico. Para lograrlo, establecimos cuatro objetivos específicos. El primero fue sondear los fundamentos de una selección de canciones de autor. Los capítulos 4 y 5 demostraron que las canciones seleccionadas y analizadas abordan los espacios literario, musical y pedagógico con la doble intencionalidad de comunicar visiones alternas a las domesticadas por los medios de comunicación en masa, el mercado y el estado (Ana Gonçalves, 2008); y de ensayar, experimentar y explorar el conocimiento propio y su entronque con los distintos mundos habitados por el lenguaje. Se observó en las canciones una *textualidad* que entra en conversación con distintos espacios del conocimiento: el popular, el cotidiano, el experiencial, el erudito, el mitológico-alegórico, el político y el sociológico, no para elevarlos a categoría letrada sino para participar de ellos, desde su colindancia con lo literario (Cantizano Márquez, 2005; Auserón, 2012). Si la canción quisiera sonar como la literatura y ésta como la canción, entonces tal vez sería posible plantear un

¹⁹⁵ Este apartado fue escrito de acuerdo a las guías para redactar conclusiones de trabajos de investigación, tesis y disertaciones de Pat Bellanca (1998) y Dawn Taylor (2011).

esquema que defina cómo se llevaría a cabo este trámite, en el que se podrían acoplar y democratizar varias identidades. En esa dirección, el proyecto deja espacios para que, a otro nivel, puedan desarrollarse investigaciones futuras, en torno a la posible relación entre la literatura y la canción.

El segundo objetivo específico fue indagar la opinión de los estudiantes sobre su identidad cultural. La investigación y la evidencia presentada en el Capítulo 6 revelaron que la mayoría de ellos afirmó la identidad cultural puertorriqueña únicamente o junto a otras identidades culturales hispanas, aunque habían nacido o vivido toda o la mayor parte de su vida en Estados Unidos. Esto expuso aspectos del incorporacionismo de Schildkraut (2005) en el discurso de los participantes del programa. Los alumnos fundaron su identidad cultural en rasgos adquiridos en el entorno familiar, principalmente, y manifestaron un apego a dicha identidad vinculado a un sentimentalismo; sin embargo, algunos de esos rasgos resultaron problemáticos, basado en los mismos comentarios de los estudiantes, al punto de servir para cuestionar la certeza de la identidad cultural afirmada. La investigación aportó una experiencia sobre los estándares y protocolos del grupo focal y el foro de discusión virtual; estos instrumentos facilitaron el debate e intercambio de ideas en torno a las preguntas hechas sobre este tema y otros que afloraron en el proceso; y, en este caso, sirvieron para demostrar las contradicciones y las dudas que tienen

algunos de los estudiantes, cuando se ven precisados a analizar y expresar sus posibles valores culturales en conflicto.

Una posible limitación del estudio relacionada con este objetivo es que como se realizó en el término de un semestre académico —al inicio de la estancia de los estudiantes en Puerto Rico— no era posible indagar si sus opiniones cambiarían tras vivir por primera vez en un país hispano, lejos del entorno familiar y su medio ambiente. Para abordar este aspecto, sería preciso realizar una investigación más tarde, como al final de sus primeros dos años de estudio en la Isla. Esto permitiría ver si la experiencia de inmersión en la cultura real de la identidad que afirman habría tenido algún efecto en su identificación con ella, y si al vivir en un contexto hispano y diferente a su entorno en Estados Unidos habrían emergido elementos de la identidad cultural estadounidense. Esperamos que investigaciones futuras se interesen en profundizar en la naturaleza compleja y contextual de la identidad cultural de las personas en contextos interculturales.

El tercer objetivo específico fue valorar las posibilidades de una selección de canciones como instrumento comunicacional. Conforme con las visiones de Torrego Egido (2005) y Rimbot (2006) sobre la canción de autor como género y práctica, el estudio confirmó que éstas son un recurso valioso para los docentes y estudiantes, pues propician la comunicación entre los agentes que intervienen en el proceso educativo. El Capítulo 7 describe cómo

los alumnos escucharon, leyeron, analizaron y comentaron las canciones. Éstas fomentaron la participación (Wilcox, 1996) y la comunicación entre los estudiantes, quienes se interesaron también por escuchar, leer y comentar las opiniones de sus compañeros de clase. Además, las utilizaron para reflexionar y expresarse sobre sí mismos y sus circunstancias, movidos por las emociones y situaciones cercanas a ellos que encontraron en las letras, como argumenta Richard-Amato (2003). Por su contacto habitual con la música y las canciones, las actividades realizadas con ellas en el contexto académico resultaron relevantes para los estudiantes; y, en situaciones de aprendizaje en una segunda lengua como en este caso, facilitaron la adquisición de vocabulario nuevo (Whittaker, 1981; Fonseca Mora, 2000) y contribuyeron a que adquirieran reglas culturales de la comunicación y confianza para comunicarse en ella; por esta razón, nos preguntamos ¿por qué no se utilizarán más?

El último de los objetivos específicos fue explorar las posibilidades de explotación didáctica de dicha selección y valorar el provecho intercultural y académico obtenido por los estudiantes, así como el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Los procesos y las experiencias presentadas en el Capítulo 7 acreditaron que las canciones ayudaron a crear una atmósfera relajada (Richards, 1993) ideal para el estudio; ofrecieron a los alumnos un cambio de ambiente y un estilo diferente y grato de adquirir

conocimientos; y aumentaron su interés en el curso y las actividades académicas (Stansell, 2005); consecuentemente, la investigación validó que la música puede contribuir a una gestión de aula positiva, por vía de hacer las tareas más amenas y vivas (Jackson y Joyce, 2003), lo que a su vez conduce a un mayor aprendizaje y la disminución de problemas de disciplina. Si, como Krashen (1987), se supone razonablemente que la atmósfera en un aula propicia el aprendizaje de un idioma, esto ayudaría a entender por qué la mitad de los beneficios que las canciones aportaron a los estudiantes, según ellos mismos indicaron, están relacionados con la adquisición del español. De hecho, las aplicaciones didácticas confirmaron que las canciones pueden utilizarse para el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas (Blell, 1996; Setzer, 2003; Karyn, 2005; Schmitt, 2005). Las actividades propiciaron también la adquisición de conciencia cultural (Jackson y Joyce, 2003), así como conocimientos y destrezas importantes para reconocer, comprender, interpretar y aceptar otras formas de vivir, pensar y ser (Cavalli et. al., 2009). Todo esto creó una conexión entre las perspectivas académicas y personales de los estudiantes, que hicieron relevante la experiencia del curso y aumentaron el aprovechamiento.

Como vimos a través de este trabajo, muchos investigadores han señalado que las canciones son algo familiar a los procesos educativos desde hace años, han reconocido su importancia como recurso didáctico y han

analizado la forma en que los educadores las utilizan en los salones de clase. Esta tesis ha intentado aportar evidencia, específicamente, de las posibilidades comunicacionales y didácticas de un género musical en particular —la canción de autor— en un contexto educativo específico —el universitario multicultural y multilingüe—. El estudio, sin embargo, ha expuesto las oportunidades que los recursos no tradicionales y las nuevas tecnologías ofrecen a los educadores, así como la posible transferencia de esta forma de trabajo. El método empleado y la propuesta didáctica aplicada en esta investigación podrían utilizarse con otros tipos de expresiones musicales y otras artes y técnicas, así como en diversos niveles y contextos educativos. Este investigador sugiere, por lo tanto, que todos los docentes que tengan la oportunidad de utilizar estos recursos como instrumentos pedagógicos los aprovechen.

Al redactar este párrafo, el Gobierno de Puerto Rico anunció una iniciativa para promocionar a la Isla como un destino académico y así atraer a estudiantes universitarios del exterior, motivado por los beneficios económicos que éstos podrían aportar a la economía. El proyecto denominado Campus Puerto Rico “se enfocará inicialmente en los hispanos que viven en Estados Unidos y los que viven en América Latina y tienen interés de estudiar en Estados Unidos” (Santiago Caraballo, 2014, p. 4). Esto se está haciendo sin que existan estadísticas oficiales de la cantidad de estudiantes

internacionales en Puerto Rico, sin que se conozca el perfil de este segmento educativo y sin que existan estudios sobre las necesidades de dichos estudiantes. Este tipo de programa y esta forma de emprenderlo tiene implicaciones interculturales y multilingües importantes. Además, acarrea potencialmente conflictos y plantea desafíos a las instituciones y los profesores de educación superior en la Isla, como lo demuestra la experiencia de los participantes del programa Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos estudiada.

Como educador en un contexto intercultural y multilingüe atento a la gestión e innovación educativas, me interesa conocer y creo importante investigar los determinantes y las actitudes hacia la creación e implantación de este tipo de programa y qué efectos tendrán sobre la formulación de políticas futuras. Como miembro de la sociedad y la academia en que estos conflictos y desarrollos están ocurriendo, estoy preocupado por los resultados que tendrán a corto y largo plazos. Hasta ahora, el único impacto previsible parece ser el de generar nuevos conflictos. ¿Cuánto debería preocuparnos que el posible impacto de una política pública o institucional sea crear tensión?¹⁹⁶ ¿Sería peor la implantación de programas que no incluyan estrategias eficaces de enseñanza intercultural y multilingüe que la falta de iniciativas? Al abordar los retos de la educación superior en el siglo XXI y la realidad de

¹⁹⁶ Schildkraut (2005) hace una pregunta similar en su trabajo sobre políticas lingüísticas en Estados Unidos.

estos desarrollos, es necesario tomar en serio estas cuestiones; hacerlo será una manera de tratar de evitar políticas que exhiban las peores tradiciones de Puerto Rico y propiciar políticas que fortalezcan las mejores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- ABATE, Laura E., Alexandra GOMES y Anne LINTON. Engaging students in active learning: use of a blog and audience response system. *Medical Reference Services Quarterly*. 2011, vol. 30, núm. 1, pp. 12-18. ISSN: 1540-9597.
- ABRAHAM, Gerald. *Essays on Russian and East European music*. London: Faber and Faber, 2011.
- ABRAMS, Meyer H. *Natural supernaturalism: tradition and revolution in romantic literature*. New York: Norton, 1973.
- _____. *The mirror and the lamp: romantic theory and the critical tradition*. Oxford: Oxford University Press, 1971.
- ACEVES, Octavio. *Trovadores y juglares*. Madrid: Huerga y Fierro editores, 1998.
- ACTON, William. Changing fossilized pronunciation. *Tesol Quarterly*. 1984, vol. 18, núm. 1, pp. 71-85. ISSN: 0039-8322.
- ADACHI, Tetsuko. "A musical approach to listening comprehension: using popular songs in an ESL classroom". *Memoirs of the Faculty of Education*. Miyazaki (Japón): University of Miyazaki, 1991.
- ADAMS, Rebecca G. y Graham A. ALLAN, eds. *Placing friendship in context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ALONSO, Ana Luna. La influencia de la canción de autor francesa en la creación musical española: Paco Ibáñez traductor-versionador e intérprete de Georges Brassens. *VII Coloquio Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española (APFUE)*. Cádiz, 11-13 febrero 1998. Servicio de Publicaciones, 2000, vol. 1, pp. 205-212.

ALONSO, Dámaso. *Poesía española: ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos, 1971.

ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, María Dolores. La voz en el cine: propuesta de actividades para mejorar las capacidades reflexivas orales de los estudiantes de ELE. En FRANCO FIGUEROA, Mariano, Cristina SOLER CANTOS, Javier DE COS RUIZ, Manuel RIVAS ZANCARRÓN y Francisco RUIZ FERNÁNDEZ, eds. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE (22-25 septiembre 1999). Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Servicio de Publicaciones, 2000. Tomo I, pp. 65-72. Disponible también en PDF en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0063.pdf.

AMBRÒS PALLARÈS, Alba y Ramón BREU PAÑELLA. *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó, 2007.

- Andanza, compañía puertorriqueña de danza contemporánea* [en línea]. 2014 [consultado el 25 abril 2014]. Disponible en: http://www.andanzapr.org/Andanza/inicio_andanza.html.
- ANDERSON, Lorin W. y David KRATHWOHL, eds. *A taxonomy for learning, teaching and assessing; a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.
- ANDERSON, Raymond H. Andrei Voznesensky, Russian Poet, Dies at 77. *The New York Times*. 2 junio 2010, p. A23. ISSN: 0362-4331.
- ANTEQUERA, José. Oralidad y difusión poética en la nueva canción latinoamericana. *Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios*. 2008, núm. 16, enero-diciembre, pp. 91-111. ISSN: 1315-8392.
- ANTÍSERI, Giovanni Reale-Darío. *Historia de la filosofía, de Nietzsche a la Escuela de Frankfurt*. Tomo VI. Bogotá: Editorial San Pablo, 2009.
- ANTONINI, Ramón. "Análisis de los textos de diez canciones de Antonio Cabán Vale". Tesis de maestría. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Escuela de Comunicación Pública, 1986.
- APICELLA, Mauro. La canción testimonial modelo siglo XXI [en línea]. *La Nación*. 5 julio 2010 [consultado el 17 septiembre 2014]. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1281607-la-canción-testimonial-modelo-siglo-xxi>.

- ARAGÜEZ RUBIO, Carlos. La nova cançó catalana: gènesis, desenvolupament i transcendència de un fenomen cultural en el segon franquisme. *Pasado y memoria*. 2006, núm 5, pp. 81-97. ISSN: 1579-3311.
- AUBÉ, Jacques. *Chanson et politique du Québec*. Montréal: Éditions Triptyques, 1990.
- AUBREY, Elizabeth. References to music in old Occitan literature. *Acta Musicológica*. 1989, vol. 61, núm. 2, pp. 110-149. ISSN: 0001-6241.
- AUSERÓN, Santiago. El reto poético de la canción [en línea]. *El País*. 18 agosto 2012 [consultado el 26 agosto 2014]. ISSN: 0213-4608. Disponible en: http://cultura.elpais.com/cultura/2012/08/15/actualidad/1345048244_943105.html.
- AZAUSTRE SERRANO, María del Carmen. *Canciones y romances populares impresos en Barcelona en el siglo XIX*. Madrid: CSIC, 1982.
- BABBIE, EARL. *The practice of social research*. Belmont (California): Wadsworth, 2010.
- BALL, Arnetha F. Empowering pedagogies that enhance the learning of multicultural students. *Teachers College Record*. 2000, vol. 102, núm. 6, pp. 1006-1034. ISSN: 0161-4681.
- BANCROFT, W. Jane. Music therapy and education. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*. 1985, vol. 10, núm. 1, pp. 3-16. ISSN: ISSN-0273-2459.

- BANDURA, Albert. Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*. 2002, vol. 51, núm. 2, pp. 269-290. ISSN: 0269-994X.
- BARBER, Benjamin R. *Strong democracy: participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- BARNES, Mark R. The American army moves on Puerto Rico [en línea]. *The Spanish American War centennial website*. 2012 [consultado el 19 mayo 2014]. Disponible en: <http://www.spanamwar.com/puertoland2.htm>.
- BARRIENTOS, Juan José. Borges y Neruda. *Revista de la Universidad de México*. 2007, núm. 42, pp. 40-42. ISSN en trámite con núm. de folio 493.
- BARTHES, Roland. The grain of the voice. En FRITH, Simon y Andrew GOODWIN, eds. *On record: rock, pop, & the written word*. New York: Pantheon Books, 1990. pp. 293-300.
- BARZUNA, Guillermo. Del contexto y los desplazamientos de la nueva canción latinoamericana. *Letras*. 1993, vol. 2, núm. 27-28, pp. 7-23. ISSN: 1409-424X.
- BAUMGARTEN, Ora. Protest song lesson [en línea]. *Ora Baumgarten-Digital Portfolio*. 2004 [consultado el 11 noviembre 2009]. Disponible en: <http://www.baumgarten.022.co.il/BRPortal/br/P102.jsp?arc=170589>.

BEACCO, Jean-Claude y Michael BYRAM. *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division of the Council of Europe, 2003. Disponible también en PDF en: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/FullGuide_En.pdf.

BEAULIEU, Pierre. Le renouveau des boîtes à chansons. *Montreal La Presse*. 23 diciembre 1978. ISSN: 0317-9249.

BELLANCA, Pat. *Ending the essay: conclusions* [en línea]. Cambridge: Writing Center at Harvard University, 1998 [consultado el 26 noviembre 2011]. Disponible en: <http://www.fas.harvard.edu/~wricntr/documents/Conclusions.html>.

BERARDO, Sacha Anthony. The use of authentic materials in the teaching of reading [en línea]. *The Reading Matrix: An International Online Journal*. 2006, vol. 6, núm. 2, pp. 60-69 [consultado el 5 mayo 2014]. ISSN: 1533-242X. Disponible en: http://marvin.ibeu.org.br/ibeudigital/images/9/9c/The_Use_of_Authentic_Materials_in_the_Teaching_of_Reading.pdf.

BERDIAEV, Nicolás. *Solitude and society*. London: Centenary Press, 1983.

BERGLAND, Betty. Postmodernism and the autobiographical subject: reconstructing the 'other'. En ASHLEY, Kathleen M., Leigh GILMORE y Gerald PETERS, eds. *Autobiography and*

- postmodernism*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1994. pp. 130-65.
- BERNARD, Russel H. *Research methods in cultural anthropology*. Beverly Hills: Sage, 1988.
- BLANCO, Mariela. Teorías sobre el sujeto poético [en línea]. *Alpha*. 2006, núm. 23, pp. 156-166 [consultado el 10 marzo 2014]. ISSN: 0718-2201. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012006000200009&script=sci_arttext.
- BLELL, Gabriele y Karlheinz HELLWIG, eds. *Bildende kunst und musik im fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Lang, 1996.
- BLOOD, Anne J., Robert J. ZATORRE, Patrick BERMÚDEZ y Alan C. EVANS. Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature Neuroscience*. 1999, vol. 2, pp. 382-387. ISSN: 1097-6256.
- BOASSO, Fernando. *Tierra que anda, Atahualpa Yupanqui: historia de un trovador*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1993.
- _____. *Atahualpa Yupanqui: hombre-misterio*. Buenos Aires: Guadalupe, 1983.
- BODLEY, John H. *Cultural anthropology; tribes, states, and the global system*. 3a ed. Mountain View: Mayfield Publishing, 2000.

- BOERS, Frank y Seth LINDSTROMBERG. Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2012, vol. 32, pp. 83-110. ISSN: 0267-1905.
- _____ y Hne STENGERS. Adding sound to the picture; motivating the lexical composition of metaphorical idioms in English, Dutch and Spanish. En ZANOTTO, Mara Sophia, Lynne CAMERON y Marilda C. CAVALCANTI, eds. *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008, pp. 63-78.
- BOGDAN, Robert C. y Sari Knopp BIKLEN. *Qualitative research for education; an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, 2007.
- BOLLE, Kees W. *The enticement of religion*. Indiana: University of Notre Dame Press, 2002.
- BORGES, Jorge Luis. *Obra potica, 1923-1977*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- BOSQUE P, Ramn y Jos Javier COL MORERA. *Las carpetas. Persecucin poltica y derechos civiles en Puerto Rico. Ensayos y documentos*. San Juan: Centro para la Investigacin y Promocin de los Derechos Civiles, 1997.

- BRANDER RASMUSSEN, Birgit, Eric KLINENBERG, Irene J. NEXICA y Matt WRAY, eds. *The making and unmaking of whiteness*. Durham: Duke University Press, 2001.
- BRANIGIN, William. The spread of Spanish greeted by some unwelcome signs: businesses facing language restrictions. *The Washington Post*. 2 febrero 1999, p. A4. ISSN: 0190-8286.
- BROWMAN, Catherine P. y Louis M. GOLDSTEIN. Articulatory phonology: an overview. *Phonetica*. 1992, vol. 49, núm. 3-4, pp. 155-180. ISSN: 0031-8388.
- BROWN, Gillian y George YULE. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor, 1993.
- _____. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BROWN, Roy. Antonia murió de un balazo. *Basta ya... revolución*. Disco sonoro. [San Juan]: Disco Libre, 1978. Colgado en internet ca. 2010 [consultado el 19 septiembre 2014]. Disponible en: <http://www.cancioneros.com/nc/8916/0/antonia-murio-de-un-balazo-roy-brown>.
- _____. Sal a caminar. *Balada de otro tiempo*. Disco sonoro. San Juan: Discos Lara-Yarí, 1989. Colgado en internet ca. 2010 [consultado el 13 junio 2014]. Disponible en: <http://www.cancioneros.com/nc/4874/0/sal-a-caminar-roy-brown>.

- _____. *Roy Brown 1970 el concierto*. Disco sonoro. San Juan: Discos Lara-Yarí, 2007.
- BULLFINCH, Thomas. *Mythology. The age of fable* [en línea]. 1913 editado electrónicamente en 2000 [consultado el 15 abril 2014]. Disponible en: <http://www.bartleby.com/bulfinch/>.
- BURLING, Robbins. Primate calls, human language, and nonverbal communication. *Current Anthropology*. 1993, vol. 34, núm 1, pp. 25-53. ISSN: 0011-3204.
- BURR, Ramiro. "Salsa songwriter awarded \$7.7 mil. in suit". *Billboard*. 2000, vol. 112, núm. 26, pp. 6-7. ISSN: 0006-2510.
- BYRNES, Heidi. The role of listening comprehension: a theoretical base. *Foreign Language Annals*. 1984, vol. 17, núm. 4, pp. 317-329. ISSN: 0015-718X.
- CABÁN VALE, Antonio. Antonia [vídeo en línea]. 1975. Colgado en internet en 2012 [consultado el 19 septiembre 2014]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8tc0xygv70I>.
- _____. Los bárbaros trucutú. *En Bellas Artes concierto*. Disco sonoro. Miami: RMM, 1996. Distribuido por UNI Distribution, 1996.
- CABO ASEGUINOLAZA, Fernando y Germán GULLÓN, eds. *Teoría del poema: la enunciación lírica*. Amsterdam: Editions Rodopi, 1998.

CABRERA CABRERA, Pedro, M^a. José RUBIO MARTÍN y Elena FERNÁNDEZ VELASCO. Las personas sin hogar en la comunidad de Madrid: hacia la visibilidad de la exclusión social extrema más allá de las fronteras de las grandes metrópolis. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*. 2007, núm. 6, pp. 107-126. ISSN: 1698-7950. Disponible también en PDF en: <http://universitas.idhbc.es/n06/06-07.pdf>.

CAINE, Barbara, ed. *Friendship: a history*. Sheffield: Equinox, 2009.

CAMACHO GASPAR, Laura Yanira. “La canción trovadoresca: una nueva imagen de la mujer medieval”. Trabajo de grado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales, 2009.

CANTIZANO MÁRQUEZ, Blasina. Poesía y música, relaciones cómplices [en línea]. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. 2005, núm. 30 [consultado el 26 agosto 2014]. ISSN: 1139-3637. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero30/poemusi.html>.

CARDONA PEÑA, Alfredo. *Pablo Neruda y otros ensayos*. México: De Andrea, 1955.

CARLO, Maria, Diane AUGUST, Barry MCLAUGHLIN, Catherine SNOW, Cheryl DRESSLER, David LIPPMANN, Teresa LIVELY y Claire WHITE. Closing the gap: addressing the vocabulary needs of English

- language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*. 2004, vol. 39, núm. 2, pp. 188-215. ISSN: 0034-0553.
- CARPENTIER, Alejo. *El reino de este mundo*. México: Compañía General de Ediciones, 1967.
- CARRASCO, Eduardo. Canción popular y política. En TORRES, Rodrigo, ed. *Música popular en América Latina*. Santiago: Fondart/IASPM, 1999, pp. 63-70.
- CARREIRA ZACHARIADIS, Carin Beatriz. “A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira” [en línea]. Disertación de maestría. Sao Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2008 [consultado el 8 abril 2014]. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-04022009-165210/>.
- CARRIÓN TAVÁREZ, Ángel. De *Veinte poemas de amor a Cien años de soledad*. Manuscrito en revisión, 2014. Disponible por medio del autor vía correo electrónico a: acarriontavarez@gmail.com.
- _____. Las muchachas de mi barrio. *Quadrivium* [Universidad de Puerto Rico en Humacao]. 2009, vol. 9, núm. 6, pp. 14-15. ISSN: 0392-1530.
- _____. *Sonidos urbanos*. Disco sonoro. Miami: Atlas, 2004.

- _____. Hoy he visto desde arriba. *Diálogo* [Center for Latino Research at DePaul University]. 1999, vol. 1, núm. 3, p. 30. ISSN: 1090-4972.
- _____. Un siglo de escándalos políticos. *Panorama 21*. 1999, vol. 1, núm. 2, pp. 44-49.
- _____. Traigo una canción. *Historias de azul o gris*. Disco sonoro. Los Angeles: EMI Latin, 1994.
- CARROLL, John B. *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press, 1993.
- CASAUS, Víctor y Luis Rogelio NOGUERAS. *Silvio Rodríguez: que levante la mano la guitarra*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2006.
- CAVALLI, Marisa, Daniel COSTE, Alexandru CRIȘAN y Piet-Hein VAN DE VEN. *Plurilingual and intercultural education as a project*. Estrasburgo: División de Política Lingüística, Consejo de Europa, 2009. Disponible también en PDF en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf.
- CELCE-MURCIA, Marianne, Donna M. BRINTON y Janet M. GOODWIN, eds. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- CHAMBERLAND, Roger y André GAULIN. *La chanson québécoise de la bolducà aujourd'hui*. Québec: Nuit Blanche éditeur, 1994.

- CHAVERO, Héctor Roberto (Atahualpa Yupanqui). El universo que brota en mi cabeza. *Clarín*. 9 diciembre 1982, "Cultura y Nación", p. 1. ISSN: 0327-4705.
- CHIAANTARETTO, Jean-François, ed. *L'écriture de soi peut-elle dire l'histoire? Actes du colloque organisé par la BPI*. Paris, 23-24 marzo 2001. Bibliothèque Publique d'Information du Centre Pompidou, 2002.
- CHRISTISON, Marry Ann. Teaching and learning languages through multiple intelligences. *TESOL Journal*. 1996, [Aug.], pp. 10-14. ISSN: 1056-7941.
- CITRIN, Jack, Ernest B. HAAS, Christopher MUSTE y Beth REINGOLD. Is American nationalism changing? Implications for foreign policy. *International Studies Quarterly*. 1994, vol. 38, pp. 1-31. ISSN: 0020-8833.
- _____, Beth REINGOLD y Donald P. GREEN. American identity and the politics of ethnic change. *The Journal of Politics*. 1990, vol. 52, pp. 1124-1154. ISSN: 0022-3808.
- _____, Cara WONG y Brian DUFF. The meaning of American national identity. En ASHMORE, Richard D., Lee JUSSIM y David WILDER, eds. *Social identity, intergroup conflict and conflict resolution*. Oxford: Oxford University Press, 2001. pp. 71-100.

- CLARK, M. Voters make English the state's official language. *Associated Press State and Local Wire* [Anchorage (Alaska)]. 1998, [sin fecha], pp. 2-3.
- CLAUDÍN, Víctor. *Canción de autor en España*. Madrid: Júcar, 1981.
- CONCEPCIÓN, César. *Pa' los boricuas ausentes* [audio en línea]. 1949. Colgado en internet en 2011 [consultado el 27 julio 2011]. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=_eS8LzJoQR8.
- CONCHA, Jaime. *Neruda (1904-1936)*. Santiago: Editorial Universitaria, 1972.
- CONOVER, Pamela J., Ivor M. CREWE y Donald D. SEARING. The nature of citizenship in the United States and Great Britain: empirical comments on theoretical themes. *The Journal of Politics*. 1991, vol. 53, pp. 800-832. ISSN: 0022-3808.
- _____, Donald D. SEARING e Ivor M. CREWE. "Cultural tolerance: dilemmas of membership in the liberal state". Trabajo presentado en la reunión anual de la American Political Science Association. Atlanta, septiembre 1999.
- CONWAY, Jeremiah. Friendship and philosophy. *Teaching Philosophy*. 2011, vol. 34, núm. 4, pp. 411-421. ISSN: 0145-5788.
- CORTÉS, María Lourdes. Los primeros años de la nueva canción en Costa Rica. *Escena*. 2000, vol. 46, núm. 1, pp. 29-38. ISSN: 1409-2522.

- CORTINA PÉREZ, Beatriz. Una propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una LE mediante secuencias formulaicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 2009, vol. 21, pp. 99-115. ISSN: 1130-0531. Disponible también en PDF en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110099A/18809>.
- COTLIAR, Sharon. Towns make English official; 4 suburbs deny discrimination. *Chicago Sun-Time*. 25 agosto 1996, p. 15. ISSN: 0190-8286.
- CRESWELL, John W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage, 2013.
- _____. *Educational research; planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education, 2008.
- DAVIS, Fred. *Yearning for yesterday: a sociology of nostalgia*. New York: Free Press, 1979.
- DE LA ORDEN HOZ, Arturo. El nuevo horizonte de la investigación pedagógica [en línea]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2007, vol. 9, núm. 1, pp. 1-22 [consultado el 9 abril 2014]. ISSN: 1607-4041. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/163/282>.

- DE MONTAIGNE, Michel. *On friendship*. New York: Penguin, 2005.
- DE RIQUER, Martí, Antoni COMAS y Joaquim MOLAS, eds. *Història de la literatura catalana*. Vol. 1. Barcelona: Ariel, 1964.
- DEL CAMPO, Patxi. *La música como proceso humano*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1997.
- DEL VALLE HERNÁNDEZ, Sara. El Topo bromea, recuerda y baila en concierto [en línea]. *El Nuevo Día*. 7 junio 2014 [consultado el 8 junio 2014]. ISSN: 1043-7614. Disponible en: <http://www.elnuevodia.com/eltopobromea-recuerdaybailaenconcierto-1789030.html>.
- DELLI CARPINI, Michael X. y Scott KEETER. Measuring political knowledge; putting first things first. *American Journal of Political Science*. 1993, vol. 37, pp. 1179-1206. ISSN: 0092-5853.
- DEMESTRE, Josep, Joaquim LLISTERRI, M. RIERA y Olga SOLER. La percepció del llenguatge. En SOLER VILAGELIU, Olga, coord. *Psicologia del llenguatge*. Barcelona: Editorial UOC, 2006, pp. 35-114.
- DENZIN, Norman K., Yvonna S. LINCOLN. *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *The politics of friendship*. London: Verso, 2005.

- DÍAZ-INOSTROZA, Patricia. La poesía trovadoresca en la canción popular chilena. *Revista Musical Chilena*. 2000, vol. 54, núm. 194, pp. 66-75. ISSN: 0717-6552.
- DICKINSON, G. Lowes. *The Greek view of life*. New York: Doubleday, Page & Co., 1909.
- DOWLING W. Jay y Dane L. HARWOOD. *Music cognition*. New York: Academic Press, 1986.
- DRESSLER, Cheryl. "The word-inferencing strategies of bilingual and monolingual fifth graders: a case study approach". Qualifying paper. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, 2000.
- DUBIN, Fraida. Pop, rock, and folk music: an overlooked resource. *English Teaching Forum*. 1974, vol. 12, núm. 3, pp. 1-5. ISSN: 0425-0656.
- Els trobadors* [en línea]. Derecho de autor: Miquel ALONSO, 2004 [consultado el 29 septiembre 2012]. Disponible en: <http://www.xtec.cat/~malons22/trobadors/trobadors.htm>.
- ENNIS, Sharon R., Merarys RÍOS-VARGAS y Nora G. ALBERT. *The Hispanic population: 2010*. Washington, D.C.: U.S. Census Bureau, 2011.
- EPSTEIN, David F. *The political theory of the federalist*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

- ESPINAR OJEDA, José Luis. Una aproximación a la música griega antigua. *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*. 2011, vol. 2, pp. 141-157. ISSN: 2254-1799.
- ESPINOSA PÓLIT, Aurelio. *El teatro de Sófocles en verso castellano*. Quito: La Prensa Católica, 1959.
- _____. *El lebrél del cielo de Francis Thompson*. Quito: Editorial Ecuatoriana, 1948.
- ESTAIRE, Sheila. La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas [en línea]. *Tareas EPA*, 2005 [consultado el 4 marzo 2014]. Disponible en http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf.
- EVANS, Vyvyan y Melanie GREEN. *Cognitive linguistics: an introduction*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.
- EVERETT, Warren. A popular song as a teaching instrument. *English Teaching Forum*. 1987, vol. 25, núm. 2, pp. 40-42. ISSN: 0425-0656.
- FAILONI, Judith Weaver. Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*. 1993, vol. 1, pp. 97-108. ISSN: 1070-5732. Disponible también en PDF en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355796.pdf>.

- FAIRLEY, Jan. Annotated bibliography of Latin-American popular music with particular reference to Chile and to nueva canción. *Popular Music*. 1985, vol. 5, pp. 305-356. ISSN: 0261-1430.
- _____. La nueva canción latinoamericana. *Bulletin of Latin American Research*. 1984, vol. 3, núm. 2, pp. 107-115. ISSN: 0261-3050.
- FERNÁNDEZ JUNCOS, Manuel. *La borinqueña* [en línea]. 1903 colgado en internet ca. 2003 [consultado el 11 marzo 2014]. Disponible en: <http://www.ladanza.com/himnopr.htm>. 1949 en 2011 [consultado el 11 marzo 2014].
- FERRER, Frank. 50 años de canción & trova [correo electrónico]. 21 octubre 2012. Disponible por medio de Ángel CARRIÓN TAVÁREZ vía correo electrónico a: acarriontavarez@gmail.com.
- FISHKIN, James S. *Voice of the people*. New Haven: Yale University Press, 1995.
- FLORES RODRÍGUEZ, Leslie Y. ¿Soberanía o soberano engaño?: La libre asociación como alternativa descolonizadora. *Revista Jurídica de la Universidad de Puerto Rico*. 2005, vol. 74, pp. 327-392. ISSN: 0886-2516.
- FONSECA MORA, Carmen. Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*. 2000, vol. 54, núm. 2, pp. 146-152. ISSN: 0951-0893.

- FRY, Richard. *Hispanic college enrollment spikes, narrowing gaps with other groups*. Washington, D.C.: Pew Hispanic Center, 2011. Disponible también en PDF en: <http://pewhispanic.org/files/reports/146.pdf>.
- FULBRIGHT, William J. *The price of empire*. New York: Pantheon, 1989.
- GALA, Antonio. Entrevista. En: *Los desayunos de Radio Nacional*. RTVE, 1997.
- GALLEGOS DÍAZ, Cristián. Aportes a la teoría del sujeto poético [en línea]. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. 2006, núm. 32, pp. 1-33 [consultado el 5 marzo 2014]. ISSN: 1139-3637. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/150600.pdf>.
- GÁMIZ SÁNCHEZ, Vanesa M^a. “Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma AulaWeb”. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2009.
- GAMSON, William A. *Talking politics*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- GARCÍA YEBRA, Valentín. *En torno a la traducción; teoría; crítica; historia*. Madrid: Editorial Gredos, 1983.
- GARDNER, Howard. *Intelligence reframed*. New York: Basic Books, 1999.

_____. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1993.

GATES, William H. Keynote address to the Digital Dividends Conference [en línea]. *Voices of democracy: the U.S. oratory project*. 2000 editado electrónicamente en 2010 [consultado el 26 junio 2014]. Disponible en: <http://voicesofdemocracy.umd.edu/gates-keynote-address-speech-text/>.

GAUNT, Simon y Sarah KAY, eds. *The troubadours: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GIL, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, 2007.

GIROUX, Robert. Des fonctions mobilisatrices de la chanson lors de la “révolution tranquille” au Québec (de 1959 a 1972). En HENRION, Antoine, ed. *1789-1989: Musique, histoire, démocratie*. Vol. 1. Paris: Editions de la Maison des sciences de l’homme, 1992. pp. 155-162.

GITELMAN, Lisa y Geoffrey PINGREE. *New media, 1740-1915*. Cambridge: MIT Press, 2003.

GOLOBOFF, Gerardo M. *Leer Borges*. Buenos Aires: Catálogos, 2006.

GONÇALVES, Ana. Escutar Amélia: À volta da canção de autor. VI *Congresso português de sociologia. Mundos sociais: saberes e práticas*.

Universidade de Nova de Lisboa, 2008. Disponible también en PDF en: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/560.pdf>.

GONZÁLEZ LUCINI, Fernando. *Y la palabra se hizo música. El canto emigrado y solidario de América Latina*. Madrid: Fundación Autor, 2007.

_____. *Y la palabra se hizo música. La canción de autor en España*. Madrid: Fundación Autor, 2006.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Juan Pablo. Hacia el estudio musicológico de la música popular latinoamericana. *Revista Musical Chilena*. 1986, núm. 165, pp. 59-84. ISSN: 0717-6552.

_____. Evocación, modernización y reivindicación del folclore en la música popular chilena: el papel de la performance. *Revista Musical Chilena*. 1996, núm. 185, pp. 25-37. ISSN: 0717-6552.

GRAMSCI, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos, 1975.

GRIECO, Elizabeth M. y Edward N. TREVELYAN. *Place of birth of the foreign-born population: 2009*. Washington, D.C.: U.S. Census Bureau, 2010.

GUARANT-INFOCENTRE. Phenomenon of author's song in Russia [en línea]. *Russia-InfoCentre*, 2004 [consultado el 11 septiembre 2012]. Disponible en: http://russia-ic.com/view/culture_art/music/authors/.

GUERRA REYES, Víctor Manuel. “El vitalismo masferreriano: un modo de hacer filosofía en El Salvador de principios del siglo XX”. Tesis doctoral. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Facultad de Postgrados, 2013.

GUILLÉN SOLANO, Patricia. La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo [en línea]. *Kañina*. 2012, vol. 36, núm. 1, pp. 205-213 [consultado el 12 abril 2014]. ISSN: 0378-0473. Disponible en: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/1233/1296>.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. La RAE ‘pierde’ su batalla contra las tildes de ‘solo’ y ‘este’ [en línea]. Citado por EFE/León en *La nueva España*, 2013 [consultado el 3 marzo 2014]. Disponible en: <http://www.lne.es/sociedad-cultura/2013/01/09/rae-pierde-batalla-tildes/1351695.html>.

HALL, Stuart. *Representation. Cultural representation and signifying practices*. London: Sage, 1997.

HALLAM, Susan. The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*. 2010, vol. 28, núm 3, pp. 269-289. ISSN: 0255-7614.

_____ y John PRICE. Can the use of background music improve the behavior and academic performance of children with emotional and behavioral difficulties? *British Journal of Special Education*. 1998, vol. 25, núm. 2, pp. 88-91. ISSN: 0952-3383.

HALPERN, S. *Sound education; creating the optimal learning environment* [en línea]. 1999 [consultado el 21 abril 2009]. Disponible en: http://www.soundrx.com/monthly/sound_education.htm.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1991.

HARTZ, Louis. *The liberal tradition in America*. New York: Harcourt Brace, 1955.

HELD, David. *Models of democracy*. 2a ed. Stanford: Stanford University Press, 1996.

HERNÁNDEZ PÉREZ, Alejandro. [2014]. Consulta sobre la canción “Ésos no son de allí” [correo electrónico]. 1 octubre 2014. Disponible por medio de Ángel CARRIÓN TAVÁREZ vía correo electrónico a: acarriontavarez@gmail.com.

HERNÁNDEZ, Rafael. Esos no son de aquí. *La música de Rafael Hernández*. Videodisco. San Juan: Banco Popular de Puerto Rico, 2007. Colgado en internet en 2011 [consultado el 13 noviembre 2011]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=tSGHjGHnjR8>.

- HIBBING, John R. y Elizabeth THEISS-MORSE. *Stealth democracy: Americans' beliefs about how government should work*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- . *Congress as public enemy; public attitudes toward American political institutions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- HIGHAM, John. *Strangers in the land: patterns of American nativism, 1860-1925*. 2a ed. New Brunswick: Rutgers University Press, 1988.
- HOCHSCHILD, Jennifer L. *Facing up to the American dream: race, class, and the soul of the nation*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- HOLLINGER, David A. *Postethnic America: beyond multiculturalism*. New York: Basic Books, 2006.
- HONING, Bonnie. *Democracy and the foreigner*. Princeton: Princeton University Press, 2001.
- HOWLE, Mary Jeanette. Twinkle, twinkle little star; it's more than just a nursery song. *Children Today*. 1989, vol. 18, núm. 4, pp. 18-22. ISSN: 0361-4336.
- HUBER, Michelle. "Songs in Austrian course books for English as a foreign language". Disertación. Wien: Universität Wien, 2010. Disponible también en PDF en: http://othes.univie.ac.at/12273/1/2010-11-27_0506013.pdf.

- HULSTIJN, Jan H. y Batia LAUFER. Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*. 2001, vol. 51, pp. 539-558. ISSN: 0023-8333.
- HUNTINGTON, Samuel. *American politics: the promise of disharmony*. Cambridge: Belknap Press, 1981.
- HUOT, Sylvia. Transformations of lyric voice in the songs, motets, and plays of Adam de la Halle. *Romanic review*. 1987, vol. 78, núm. 2, pp. 148-164. ISSN: 0035-8118.
- HURLEY, Andrew. Entrevista. Traducir o traducir a Borges; conversación con Andrew Hurley. En: *Diálogo*. Universidad de Puerto Rico, marzo 1998, [p. 40].
- ISO 690 Information and documentation — Guidelines for bibliographic references and citations to information resources*. 3a ed. Ginebra: International Organization for Standardization, 2010.
- JACKSON, Mary F. y Donna M. JOYCE. *The role of music in classroom management*. New York: New York University Press, 2003.
- JANY, Carmen. *El impacto del inglés en el español puertorriqueño: un análisis comparativo*. New York: Peter Lang, 2001.
- JESPERSEN, Otto. *Language, its nature, development and origin*. New York: Henry Holt and Company, 1928.

- JESSNER, Ulrike. Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*. 1999, vol. 8, núm. 3-4, pp. 201-209. ISSN: 0965-8416.
- JIMENEZ, Andrés. Antonia Martínez. *Como el filo del machete*. Disco sonoro. [San Juan]: Paredón Records, 1978. Colgado en internet en 2012 [consultado el 19 septiembre 2014]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=4Ip87yb2vIs>.
- JIMÉNEZ, Juan F., Teresa MARTÍN y Núria PUIGDEVALL. Tipología de explotaciones didácticas de las canciones. *MarcoELE*. 2009, núm. 9, pp. 129-140. ISSN: 1885-2211. Disponible también en PDF en: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf.
- JIMÉNEZ PULIDO, Jesús. *El cine como medio educativo*. Madrid: Ediciones del Laberinto, 1999.
- JING, Lu y Huang JIANBIN. An empirical study of the involvement load hypothesis in incidental vocabulary acquisition in EFL listening. *Polyglossia*. February 2009, vol. 16, pp. 1-11. ISSN: 1345-0891.
- JOE, Angela. The value of retelling activities for vocabulary learning. *Guidelines*. 1995, vol. 17, pp. 1-8. ISSN: 0129-7767.

- JOHNSON, Valen E. An alternative to traditional GPA for evaluating student performance. *Statistical Science*. 1997, vol. 12, núm. 4, pp. 251-269. ISSN: 0883-4237.
- JOHNSON-LAIRD, Philip Nicholas y Keith OATLEY. The language of emotions: an analysis of semantic field. *Cognition and Emotion*. 1989, vol. 3, pp. 81-123. ISSN: 0269-9931.
- JOLLY, Yukiko S. The use of songs in teaching foreign languages. *Modern Language Journal*. 1975, vol. 1, núm. 2, pp. 11-14. ISSN: 0026-7902.
- JOURDAIN, Robert. *Music, the brain, and ecstasy: how music captures our imagination*. New York: William Morrow and Company, 1997.
- JUSCZYK, Peter. Mouths of babes. *Newsweek*. 15 diciembre 1986, pp. 84-86. ISSN: 0026-7902.
- KALWINSKY, Robert. Ethical dilemmas in nursing health communications: the clash of western and indigenous perspectives. *Journal of Nursing, Allied Health & Health Education*. 2013, vol. 2, núm. 1, pp. 1-10. ISSN: 1948-5816. Disponible también en PDF en: <http://www.scientificjournals.org/journals2013/articles/1545.pdf>.
- KARYN, Alicja. Lieder und musik in daf-lehrwerken: wenn ihre schüler spaß am rap haben, werden sie wissen, was zu tun ist. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 2006, vol. 33, núm. 6, pp. 547-556. ISSN: 0724-9616.

- KATAN, David. *Translating cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St. Jerome, 1999.
- KERAWALLA, Lucinda, Shailey MINOCHA, Gill KIRKUP y Grainne CONOLE. An empirically grounded framework to guide blogging in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2009, vol. 25, núm. 1, pp. 31-42. ISSN: 0266-4909.
- KERLINGER, Fred N. y Howard B. LEE. *Investigación del comportamiento; métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill/Interamericana Editores, 2002.
- KHAYYÁM, Omar. *Rubáiyát*. Traducido del persa por Edward FITZGERALD. New York: Smithmark, 1995.
- KINCHELOE, Joe. *Teachers as researchers: qualitative paths to empowerment*. New York: Falmer, 1991.
- KING, Mary. *Freedom song: a personal story of the 1960s civil rights movement*. New York: Morrow, 1987.
- KINGDOM, John K. *America the unusual*. New York: St. Martin's Worth, 1999.
- KONDO, Mutsumi, Yasushige ISHIKAWA, Craig SMITH, Kishio SAKAMOTO, Hidenori SHIMOMURA y Norihisa WADA. Mobile assisted language learning in university EFL courses in Japan:

- developing attitudes and skills for self-regulated learning. *ReCALL*. 2012, vol. 24, núm. 2, pp. 169-187. ISSN: 0958-3440.
- KRASHEN, Stephen D. *The input hypothesis; issues and implications*. London: Longman, 1989.
- _____. Applications of psycholinguistic research to the classroom. En LONG, Michael H. y Jack C. RICHARDS, eds. *Methodology in Tesol: book of reading*. New York: Newbury House, 1987, pp. 33-44.
- KRISTEVA, J. *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press, 1984.
- KRUEGER, Richard A. y Mary Anne CASEY. *Focus groups; a practical guide for applied research*. 3a ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- KUKULSKA-HULME, Agnes y Lesley SHIELD. An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*. 2008, vol. 20, núm. 3, pp. 271-289. ISSN: 0958-3440. Disponible también en PDF en: <http://oro.open.ac.uk/11617/1/S0958344008000335a.pdf>.
- KUNCEL, Nathan R., Marcus CREDE y Lisa L. THOMAS. The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: a meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*. 2005, vol. 75, núm. 1, pp. 63-82. ISSN: 0034-6543.

- LACLAU, Ernesto. Entrevista. El análisis político del discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica. *DeSignis*. 2002, núm. 2, pp. 359-365. ISSN: 1578-4223. Disponible también en línea en: http://www.designisfels.net/designis2_6.htm.
- LACORTE, Manel. Metodología en contexto: una propuesta de reflexión e innovación para docentes de segundas lenguas [en línea]. *@ tic revista d'innovació educativa*. 2013, vol. 10 [consultado el 9 abril 2014]. ISSN: 1989-3477. Disponible en: <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/2375/2172>.
- LACOUÉ-LABARTHE, Philippe y Jean-Luc NANCY, eds. *The literary absolute*. Traducido del francés por Phillip BARNARD y Cheryl LESTER. Albany: State University of New York Press, 1988.
- LAGOS, Ramona. *Jorge Luis Borges 1923-1980: laberintos del espíritu, interjecciones del cuerpo*. Barcelona: Edicions del Mall, 1986.
- LAKOFF, George. Image metaphors. *Metaphor and Symbol*. 1987, vol. 2, núm. 3, pp. 219-222. ISSN: 1092-6488.
- LAKOFF, Robin Tolmach. *The language war*. Berkeley: University of California Press, 2001.
- LAPAN, Stephen D., Marylynn T. QUARTAROLI y Frances J. RIEMER. *Qualitative research; an introduction to methods and designs*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2012.

- LARRICK, Nancy. *Let's do a poem!* New York: Delacorte Press, 1991.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Adjusting expectations: the study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*. 2009, vol. 30, núm. 4, pp. 579-589. ISSN: 0142-6001.
- LAZAR, Michelle. *Interactive strategies for using music in the academic curriculum* [en línea]. Bloomfield Hills: Songs for Teaching, 2002 [consultado el 11 de noviembre de 2009]. Disponible en: <http://www.songsforteaching.com/lazar/htm>.
- LAZEAR, David. *Seven ways of knowing: teaching for multiple intelligences*. 2a ed. Palatine (Illinois): IRI-Skylight Publishing, 1991.
- LE BRUN, Jacques. *El amor puro de Platón a Lacan*. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2004.
- LEMS, Kristin. For a song: music across the ESL curriculum. *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Chicago, 1996. Disponible también en PDF en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396524.pdf>.
- LÉVY, Pierre. *Cyberculture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.
- LEWIS, George. Storm blowing from paradise: social protest and oppositional ideology in popular Hawaiian music. *Popular Music*. 1991, vol. 10, núm. 1, pp. 53-67. ISSN: 0261-1430.

- LEZIN, Sophia. Fines anger Latino merchants; municipal ordinances requiring English in commercial signs galvanize Hispanics. *Atlanta Journal-Constitution*. 7 mayo 1999, p. 1E. ISSN: 1539-7459.
- LIEBES, Tamar y Elihu KATZ. *The export of meaning*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- LINDBLOM, Björn. Phonetic invariance and the adaptive nature of speech. En ELSEENDOORN, Ben A.G. y Herman BOUMA, eds. *Working models of human perception*. London: Academic Press, 1988, pp. 139-173.
- LIVINGSTONE, Frank B. Did the australopithecines sing? *Current Anthropology*. 1973, vol. 14, núm. 25-29, pp. 1-2. ISSN: 0011-3204.
- LLISTERRI, Joaquim. *Fonética y fonología* [en línea]. 2014 [consultado el 2 abril 2014]. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_def_ambits/fonetica_fonologia.html#fonetica_fonologia.
- LÓPEZ BARRIOS, Francisco. *La nueva canción en castellano*. Madrid: Ediciones Júcar, 1976.
- LÓPEZ, María Milagros. *La imperfección lábil de cada día (reflexiones en torno al sujeto y la vida cotidiana)*. San Juan: Centro de Investigaciones Sociales, 1992.
- LÓPEZ, Mark Hugo y Richard FRY. *Among recent high school grads, Hispanic college enrollment rate surpasses that of whites* [en línea].

Washington, D.C.: Pew Research Center, 2013 [consultado el 11 marzo 2014]. Disponible en: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/09/04/hispanic-college-enrollment-rate-surpasses-whites-for-the-first-time/>.

LÓPEZ SÁNCHEZ, Antonio. *La canción de la nueva trova*. La Habana: Atril Ediciones Musicales, 2001.

LOTMAN, Juri M. y ESCUELA DE TARTU. *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra, 1979.

LOW, Peter. Translating poetic songs: an attempt at a functional account of strategies. *Target*. 2003, vol. 15, núm. 1, pp. 91-110. ISSN: 0924-1884.

LÖWY, Michael y Robert SAYRE. *Romanticism against the tide of modernity*. Durham: Duke University Press, 2001.

LOZANO, Jorge, Cristina PEÑA-MARÍN y Gonzalo ABRIL. *Análisis de discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra, 1997.

LOZANOV, Geogii. *Suggestology and suggestopedia, theory and practice*. Paris: Unesco, 1978.

LU, Min-Zhan. Composition's word work: deliberating how to do language. En BLOOM, Lynn Z., Donald A. DAIKER y Edward Michael WHITE eds. *Composition studies in the new millennium: rereading the past*,

rewriting the future. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2003, pp. 193-207.

LUCCA IRIZARRY, Nydia y Reinaldo BERRÍOS RIVERA. *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas, 2003.

LUIS ESTÉVEZ, José Alberto. Una propuesta para el estudio de la traducción de canciones: hacia un refinamiento cualitativo del corpus de estudio. En ZABALBEASCOA TERRAN, Patrick, Laura SANTAMARÍA GUINOT y Frederic CHAUME VALERA, eds. *La traducción audiovisual: investigación, enseñanza y profesión*. Granada: Editorial Comares, S.L, 2005, cap. 18, [sin pág.].

LYNCH, T. y David J. MENDELSON. Listening. En SCHMITT, Norbert, ed. *An introduction to applied linguistics*. New York: Oxford, 2013, pp. 193-210.

MANOVICH, Lev. *The language of new media*. Cambridge: MIT Press, 2001.

MANSILLA TORRES, Sergio. Sobre el sujeto lírico mestizo: una aproximación a la subjetividad en la poesía de las memorias culturales. *Revista Chilena de Literatura*. 2011, 78, pp. 69-90. ISSN: 0718-2295.

MAPOSA, Richard Shadreck. 'Going under the traditional knife': linking African traditional education and the ethic of identity through

Shangani culture, Zimbabwe. *Journal of Emerging Trends in Educational Research & Policy Studies*. 2011, vol. 2, núm. 6, pp. 479-484. ISSN: 2141-6990. Disponible también en PDF en: <http://jeteraps.scholarlinkresearch.com/articles/Going%20under%20the%20Traditional%20Knife.pdf>.

MARIGÓMEZ MARUGÁN, Luis Miguel. Los medios audiovisuales en la clase de lenguas extranjeras. Ejemplos con materiales auténticos. En *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. [Madrid:] Secretaría General Técnica, 2005, pp. 115-136.

MARÍN CALDERÓN, Normán David. “Borges, Freud, Lacán: los senderos bifurcados del deseo”. Tesis doctoral. Indiana: Purdue University, Graduate School, 2007.

MARKSTEIN, Donald D. *Don Markstein's Toonopedia* [en línea]. 2011 [consultado el 21 mayo 2014]. Disponible en: <http://www.toonopedia.com/oop.htm>.

MARQUÉS RODILLA, Cristina. El acontecimiento del amor: un gesto platónico. *Trama y fondo: revista de cultura*. 2005, vol. 19, pp. 121-134. ISSN: 1137-4802.

MARTÍN, Gloria. *El perfume de una época*. Caracas: Alfadil Editores, 1998.

MARTIN, Joyce A., Brady E. HAMILTON, Paul D. SUTTON, Stephanie J. VENTURA, T.J. MATHEWS y Michelle J.K. OSTERMAN. Births:

- final data for 2008. *National vital statistics reports*. vol. 59, núm 1. Hyattsville: National Center for Health Statistics, 2010. ISSN: 1551-8922.
- MARTÍN-ESTUDILLO, Luis. El sujeto (a)lírico en la poesía española contemporánea y su trasfondo barroco. *Hispanic Review*. 2005, vol. 73, núm. 3, pp. 351-370. ISSN: 0018-2176.
- MARTÍN LÓPEZ-ANDRADE, Laura. Erotomanía, amor y enamoramiento. Contradicciones. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 2009, vol. 29, núm. 103, pp. 157-169. ISSN: 0211-5735. Disponible también en PDF en: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v29n1/v29n1a12.pdf>.
- MARTÍNEZ BONATI, Félix. *La estructura de la obra literaria*. Barcelona: Seix Barral, 1973.
- MAXWELL, Joseph A. *Qualitative research design; an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- _____. Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*. 2010, vol. 16, núm. 6, pp. 475-482. ISSN: 1077-8004.
- MCCLOSKEY, Herbert y John ZALLER. *The American ethos, public attitudes toward capitalism and democracy*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

- MCCREADY, George H. Creating and using communicating songs. *English Teaching Forum*. 1976, vol. 14, núm. 4, pp. 2-10. ISSN: 0425-0656.
- MCDONALD, David. Singing can break the conversation barrier. *English Teaching Forum*. 1984, vol. 22, núm. 1, p. 35. ISSN: 0425-0656.
- MCLEAN, Alan C. Rock as literature: Springsteen's "The River". *English Teaching Forum*. 1983, vol. 21, núm. 3, pp. 43-45. ISSN: 0425-0656.
- MEDINA, Jorge H. [2012]. Respuestas a preguntas para el proyecto de investigación del Prof. Ángel Carrión [correo electrónico]. 15 octubre 2012. Disponible por medio de Ángel CARRIÓN TAVÁREZ vía correo electrónico a: acarriontavarez@gmail.com.
- MEDINA, Suzanne L. The effects of music upon second language vocabulary acquisition. *National Network for Early Language Learning*. 1990, vol. 6, núm. 3, pp. 1-26. ISSN: 1083-5415.
- MEJÍA GODOY, Carlos. Ideología de la nueva canción. *Cultura Popular, Revista Latinoamericana de Educación Popular*. 1983, núm. 2, pp. 154-157. ISSN: 0254-1998.
- MENDELSON, David J. y Joan RUBIN. *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press, 1995.
- MERLINSKY, Gabriela. La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta moebio*. 2006, núm. 27, pp. 248-255. ISSN: 0717-554X.

- MERRIAM, Sarah. B. and Associates. *Qualitative research in practice; examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2002.
- MOLHOLT, Garry. Computer-assisted instruction in pronunciation for Chinese speakers of American English. *Tesol Quarterly*. 1988, vol. 22, núm. 1, pp. 91-111. ISSN: 0039-8322.
- MONREAL, María Eugenia. How I use songs. *English Teaching Forum*. 1982, vol. 20, núm. 3, pp. 44-45. ISSN: 0425-0656.
- MORAN, Albert y Michael KEANE. *Cultural adaptation*. London: Routledge, 2009.
- MORGAN, David L. *Successful focus groups; advancing the state of the art*. Newbury Park (California): Sage, 1993.
- MORLEY, J. Listening comprehension in second/foreign language instruction. En CELCE-MURCIA, Marianne y Lois MCINTOSHED, eds. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991, pp. 81-106.
- MURPHEY, Tim. The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the LAD? *System*. 1990, vol. 18, núm. 1, pp. 53-64. ISSN: 0346-251X.
- MYRDAL, Gunnar. *An American dilemma: the Negro problem and modern democracy*. New York: Harper and Brothers, 1944.

- NAMBIAR, Subramaniyan A. The use of pop songs in language. *Guidelines*. 1985, vol. 7, núm. 1, pp. 79-84. ISSN: 0129-7767.
- NASIO, Juan David. *El dolor de amar*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- NERUDA, Pablo. *Poesías completas*. Buenos Aires: Losada, 1976.
- _____. *Antología esencial*. Selección y prólogo de Hernán LOYOLA. Buenos Aires: Editorial Losada, 1971.
- NEWMAN, Benjamin J., Todd K. HARTMAN y Charles S. TABER. Foreign language exposure, cultural threat, and opposition to immigration. *Political Psychology*. 2012, vol. 33, núm. 5, pp. 635-657. ISSN: 0162-895X. Disponible también en PDF en: http://web2.uconn.edu/polisci/people/faculty/doc/Newman%20et%20al%20_ForeignLanguageExposure_PP%202012.pdf.
- NEWMARK, Peter. *Manual de traducción*. Traducido del inglés por Virgilio MOYA. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.
- NEWTON, Jonathan. Task-based interaction and incidental vocabulary learning: a case study. *Second Language Research*. 1995, vol. 11, pp. 159-177. ISSN: 0267-6583.
- NORD, Christiane. *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam: Editions Rodopi, 2005.

- NORMAND, Pascal. *La chanson québécoise, miroir d'un peuple*. Montréal: Éditions France-Amérique, 1981.
- NOVIKOV, Vladimir. La chanson d'auteur comme poésie de résistance. *Transitions*. 2002, vol. 41-2, pp. 165-172. [ISSN: 1557-2277].
- OCHOA GAUTIER, Ana María. *Entre los deseos y los derechos. Un ensayo crítico sobre políticas culturales*. Bogotá: Icanh, 2003.
- O'GORMAN, Marcel. *E-crit digital media, critical theory, and the humanities*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- OGUNDOKUN, Sikiru Adeyemi. Effective teaching of composition: a foreign language experience. *Journal of Research in Humanities and Social Science*. 2013, vol. 1, núm. 3, pp. 13-17. ISSN: 2347-9493. Disponible también en PDF en: <http://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol1issue3/C131317.pdf>.
- OGUZ, Aytunga y H. Ozge BAHAR. The importance of using authentic materials in prospective foreign language teacher training. *Pakistan Journal of Social Sciences*. 2008, vol. 5, núm. 4, pp. 328-336. ISSN: 1683-8831. Disponible también en PDF en: <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/pjssci/2008/328-336.pdf>.
- OLIVERA, Rubén. Identidad nacional y música en América Latina. *Brecha*. 21 febrero 1992, p. 9.

- OMAGGIO HADLEY, Alice. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2001.
- OROVIO, Helio. *Cuban music from a to z*. Durham: Duke University Press, 2004.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Estudios sobre el amor*. Madrid: Alianza, 2006.
- ORTIZ LÓPEZ, Luis A. y Manel LACORTE, eds. *Contactos y contextos lingüísticos: el español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*. Madrid: Iberoamericana, 2009.
- ORTONY, Andrew, Gerald L. CLORE y Allan COLLINS. *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- OSORIO, José M. Encuentro de la Canción Protesta. *Casa de las Américas*. 1969, núm. 45, pp. 139-144. ISSN: 0008-7157.
- OXFORD, Rebecca y Jill SHEARIN. Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*. 1994, vol. 78, núm. 1, pp. 12-28. ISSN: 0026-7902.
- PALAU, Marc. *Rimas.es; facilitando el trabajo* [en línea]. 2006 [consultado el 12 abril 2014]. Disponible en: <http://www.rimas.es/>.
- PALMER, Caroline y Michael H. KELLY. Linguistic prosody and musical meter in song. *Journal of Memory and Language*. 1992, vol. 31, núm. 4, pp. 525-541. ISSN: 0749-596X.

PARIBAKHT, T. Sima y Marjorie WESCHE. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En COADY, James y Thomas HUCKIN, eds. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, pp. 174-200.

PARLOW, Matthew J. Civic republicanism, public choice theory, and neighborhood councils: a new model for civic engagement. *University of Colorado Law Review*. 2008, vol. 79, núm. 1, pp. 137-188. ISSN: 0041-9516. Disponible también en PDF en: http://scholarship.law.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1599&context=facpub&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.com%2Fscholar%3Fq%3Drepublicanism%2Bcivic%2Bis%2Bstrong%26btnG%3D%26hl%3Den%26as_sdt%3D0%252C14#search=%22republicanism%20civic%20strong%22.

PAZ, Octavio. *Libertad bajo palabra. Obra poética (1935-1957)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

_____. *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

PEACOCK, Matthew. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*. 1997, vol. 51, núm. 2, pp. 144-156. ISSN:

0951-0893. Disponible también en PDF en: <http://203.72.145.166/ELT/files/51-2-6.pdf>.

PECKHAM, Morse. Toward a theory of romanticism. En GLECKNER, Robert F. y Gerald E. ENSCOE, eds. *Romanticism: points of view*. Detroit: Wayne State University Press, 1989. pp. 231-257.

PELLICER, Rosa. Borges y el viaje al sur. En RODRÍGUEZ-CARRANZA, Luz y Marilene NAGLE, eds. *Reescrituras*. Amsterdam: Editions Rodopi, 2004. pp. 207-228.

PEREA, Juan F. *Introduction to immigrants out! The new nativism and the anti-immigrant impulse in the United States*. New York: New York University Press, 1997.

PEREIRA DOMÍNGUEZ, María del Carmen y Carmen URPÍ GUERCIA. Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Revista de estudios de Juventud*. 2005, núm. 68, pp. 73-90. ISSN: 0211-4364.

PÉREZ FLORES, Hirmarys. La nueva canción latinoamericana en su forma y contenido. Bases ideológicas, principios y propuestas de orden social (1960-1970). *Humania del Sur*. 2012, año 7, núm. 13, pp. 139-154. ISSN: 1856-6812. Disponible también en PDF en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36382/1/articulo7.pdf>.

PINO-OJEDA, Walescka. A detour to the past: memory and mourning in chilean post-authoritarian rock. En PACINI HERNÁNDEZ, Deborah,

Héctor D. Fernández l’Hoeste y Eric Zolov, eds. *Rockin’ las Americas: the global politics of rock in Latin/o America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2004. pp. 290-311.

PIÑEIRO, Manuel González. Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad [en línea]. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional de Didáctica de las Lenguas y sus Culturas*. 2005, vol. 14, p. 7 [consultado el 24 abril 2014]. ISSN: 1576-7809. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/07.pdf>.

PLATÓN. Citas de Platón [en línea]. *Frasesparalahistoria.com*. 2011 [consultado el 25 junio 2014]. Disponible en: <http://www.frasesparalahistoria.com/paremia/la-m%C3%BAsica-es-para-el-alma-lo-que-la-gimnasia-para-el-cuerpo>.

_____. *Obras completas*. Traducido del latín y el francés por Patricio DE AZCÁRATE. Tomo 7. Madrid: Medina y Navarro, Editores, 1872. Disponible también en PDF en: <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf07007.pdf>.

POCOCK, John Greville Agard. *The machiavellian moment*. Princeton: Princeton University Press, 1975.

- PORTES, Alejandro y Rubén G. RUMBAUT. *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press, 2001.
- PRATTS, Edgardo. Entrevista personal. “La canción de autor puertorriqueña”. 17 octubre 2012. Disponible por medio de Ángel CARRIÓN TAVÁREZ vía correo-e a: acarriontavarez@gmail.com.
- PUENTE, Ángel. *Canción de autor en español para su trabajo en las aulas de ELE (Español como Lengua Extranjera)* [en línea]. 2006 [consultado el 3 diciembre 2012]. Disponible en: <http://canciondeautorenespanol.blogspot.com/>.
- PUTNAM, Robert D. *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster, 2000.
- _____. Tuning in, tuning out: the strange disappearance of social capital in America. *PS: Political Science and Politics*. 1995, vol. 28, pp. 664-683. ISSN: 1049-0965.
- QUINTERO RIVERA, Ángel G. El despertar (de nuestro conocimiento sobre las sabidurías) de las comunidades afrocolombianas: presentación introductoria desde Puerto Rico. En MARTÍNEZ, María Inés, ed. *El despertar de las comunidades afrocolombianas*. Houston: Editorial LACASA, 2012. pp. 1-32.

- RAMÍREZ RUIZ, José Julián “Dislocaciones para un disco libre. Política cultural y alternativa socialista en Puerto Rico”. Tesis de maestría. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Escuela de Comunicación Pública, 2007.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española* [en línea]. 22a ed., 2001 [consultado el 3 septiembre 2012]. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=potencial>.
- REES, Alun L.W. “Techniques for presenting songs”. *English Language Teaching Journal*, 1977, vol. 31, núm. 3, pp. 226-233.
- RICHARD-AMATO, Patricia A. *Making it happen; from interactive to participatory language teaching*. New York: Longman, 2003.
- RICHARDS, Jack C. Listening comprehension: approach, design, procedure. *Tesol Quarterly*. 1983, vol. 17, núm. 2, pp. 219-239. ISSN: 0039-8322.
- _____. Songs in language learning. *Tesol Quarterly*. 1969, vol. 3, núm. 2, pp. 161-174. ISSN: 0039-8322.
- RICHARDS, Regina G. *Learn: playful techniques to accelerated learning*. Tucson: Zephyr Press, 1993. pp. 109-113.
- RICHMAN, Bruce. On the evolution of speech; singing as the middle term. *Current Anthropology*. 1993, vol. 34, pp. 721-722. ISSN: 0011-3204.

Rimador punto net [en línea]. Versión 3.35, septiembre 2013 [consultado el 12 abril 2014]. Disponible en: <http://www.rimador.net/?f=&d=0&i=&fs=0&fa=0&vs=0&Submit=Buscar+rimas>.

RIMBOT, Emmanuelle. Autorrepresentación y manifiestos en la nueva canción y canto nuevo. *Cátedra de Artes*. 2006, núm. 3, pp. 25-40. ISSN: 0718-2759.

RIVAS, Daniela Elizabeth María. Transferencia, amor y deseo: Platón con Lacán en la dirección de la cura. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. 2009, vol. 9, pp. 85-97. ISSN: 1515-3894.

RIVERA RODRÍGUEZ, A. La música como cronista. *El Nuevo Día*. 2007, p. 45. ISSN: 1043-7614.

ROALES-NIETO, Jesús Gil. Cambio social y cambio personal. Estudio preliminar del cambio en valores en una muestra intergeneracional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 2009, vol. 9, núm. 3, pp. 395-420. ISSN: 1577-7057. Disponible también en PDF en: ijpsy.com/volumen9/num3/245/cambio-social-y-cambio-personal-estudio-ES.pdf.

ROBINSON, Peter y Nick C. ELLIS, eds. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 2008.

RODRÍGUEZ, Jorge. Con muchas razones para cantar y celebrar [en línea]. *El Vocero de Puerto Rico*. 3 junio 2014 [consultado el 8 junio 2014].

ISSN: 1535-6663. Disponible en: <http://elvocero.com/con-muchas-razones-para-cantar-y-celebrar/>.

RODRÍGUEZ, Silvio. *Debo partirme en dos* [audio en línea]. 1969. Colgado en internet en 2008 [consultado el 13 mayo 2014]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=YbHJckZdqdw>.

_____. Playa Girón. *Días y flores*. Disco sonoro. La Habana: Egrem, 1975. Colgado en internet ca. 2010 [consultado el 25 agosto 2014]. Disponible en: <http://cancioneros.com/nc/1208/0/playa-giron-silvio-rodriguez>.

_____. Hoy no quiero estar lejos de la casa y el árbol. *Mujeres*. Disco sonoro. La Habana: Egrem, 1978a. Colgado en internet 2012 [consultado el 19 septiembre 2014]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=KqD5A2ZYKcA>.

_____. El papalote. *Antología*. Disco sonoro. La Habana: Egrem, 1978b. Colgado en internet en 2009 [consultado el 19 septiembre 2014]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=U01Tfw7eBUM>.

_____. Me veo claramente. *Tríptico*. Disco sonoro. La Habana: Egrem, 1984. Colgado en internet en 2009 [consultado el 19 septiembre 2014]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=MG3dweeJr6c>.

- RODRÍGUEZ, Timothy A. From the known to the unknown: using cognates to teach English to Spanish-speaking literates. *The Reading Teacher*. 2001, vol. 54, núm. 8, pp. 744-746. ISSN: 0034-0561.
- RODRÍGUEZ MUSSO, Osvaldo. *Cantores que reflexionan: nota para una historia personal de la nueva canción chilena*. Madrid: Literatura Americana Reunida, 1984.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, María Teresa. *Análisis de la obra: Bushido. The soul of Japan, de Inazo Nitobe, desde la triple perspectiva traductológica, cultural y jurídica*. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2007.
- RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, Aixa L. "Music as a form of resistance: a critical analysis of the Puerto Rican new song movement's oppositional discourse". Disertación doctoral. Amherst: University of Massachusetts-Amherst, 1995. Disponible en: <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI9541145>.
- ROGERS, Graham. Student centred learning: a practical guide for teachers. *Seminar Workshop for ERIC trainers*. Chiang Mai (Tailandia), 2002, pp. 1-5.
- ROGGIANO, Alfredo Ángel. Pablo Neruda: del 'Castillo sin ventanas' a 'Una responsabilidad compartida'. En LÉVY, Isaac J. y Juan LOVELUCK,

- eds. *Actas del Simposio Pablo Neruda*. Columbia (Carolina del Sur), 1975.
- ROMAGUERA I RAMIÓ, Joaquim. *El lenguaje cinematográfico. Gramática, géneros, estilos y materiales*. 2a ed. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.
- ROMÁN, Ediberto. Alien-citizen paradox and other consequences of US colonialism. *The Florida State University Law Review*. 1998, vol. 26, pp. 1-47. ISSN: 0892-4880.
- ROSADO MARTÍNEZ, Carlos Fernando. “El desarrollo de la educación a lo largo de la vida y sus implicaciones para la administración educativa: una mirada crítica a la División de Educación Continua y Estudios Profesionales de la Universidad de Puerto Rico”. Tesis doctoral. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Facultad de Pedagogía, 2011.
- ROSE, Philip. *Forensic speaker identification*. London: Taylor & Francis, 2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Essai sur l'origine des langues; ou il est parlé delà mélodie et de l'imitation musicale*. Bordeaux: Guy Ducros, 1968.
- SABINA, Joaquín, Pancho VARONA y Antonio GARCÍA DE DIEGO. Aves de paso. *Yo, mí, me, contigo*. Disco sonoro. Madrid: BMG/Ariola, 1996.
- Colgado en internet ca. 2010 [consultado el 12 septiembre 2014].

Disponible en: <http://www.cancioneros.com/nc/2313/0/aves-de-paso-joaquin-sabina-pancho-varona-antonio-garcia-de-diego>.

SANDÍN ESTEBAN, María Paz. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, 2003.

SANTIAGO BUITRAGO, Zoraida. Con una cuerda de guitarra: Corretjer y la canción puertorriqueña. *Revista del Instituto de Cultura Puertorriqueña*. 2008, vol. 8, núm. 15, pp. 88-99. ISSN: 0020-3815.

SANTIAGO CARABALLO, Yaritza. Impulsan importar estudiantes extranjeros. *El Nuevo Día*. 24 agosto 2014, pp. 4-5. ISSN: 1043-7614.

SANTIBÁÑEZ, Cristián. Metáforas y argumentación: lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa. *Revista signos*. 2009, vol. 42, núm. 70, pp. 245-269. ISSN: 0718-0934.

SANTOS ASENSI, Javier. Música española contemporánea en el aula de español. En RUEDA, Mercedes, Elena PRADO, Janick LE MEN y Francisco Javier GRANDE, eds. *Actas del VI Congreso Internacional de Asele: actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. León: Universidad de León, 1996, pp. 367-378. Disponible también en PDF en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf.

SAULNY LEÓN, Ivonne Marcelle. "Code-switching: la alternancia de código lingüístico en la poesía norteamericana de origen hispano" [en línea]. Tesis doctoral. León: Universidad de León, Departamento de Filología Moderna, 2011 [consultado el 25 abril 2014]. Disponible en: <http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/913/2010SAULNY%20DE%20ANDARCIA%2c%20IVONNE%20MARCELLE.pdf?sequence=1>.

SCHILDKRAUT, Deborah J. *Press one for English; language policy, public opinion, and identity*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

SCHMITT, Andrea. Lieder im daf-unterricht - konzepte und lehrmaterialien. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 2005, vol. 32, núm. 5, pp. 500-507. ISSN: 0724-9616.

SEARLE, John R. ¿Qué es un acto de habla? En VALDÉS VILLANUEVA, Luis y M.I. Valdés, eds. *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos, 1991, pp. 431-448. Disponible también en PDF en: <http://www.upv.es/sma/teoria/sma/speech/Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pdf>.

SENRA DE OLIVEIRA, Elysabeth. *Moviendo los engranes: discurso, música y política a partir de los 90*. San Juan: Isla Negra Editores, 2007.

SERRAT, Joan Manuel. Decir amigo. *Antología 1968-1974*. Disco sonoro. Madrid: RCA, 1994. Colgado en internet ca. 2010 [consultado el 25

agosto 2011]. Disponible en: <http://www.cancioneros.com/nc/1884/0/decir-amigo-joan-manuel-serrat>.

SETZER, Barbara. Kriterien bei der auswahl von popsongs für den englischunterricht. *Englisch*. 2003, vol. 38, núm. 2, pp. 54-61. ISSN: 0013-8185.

SHRUM, Judith L. y Eileen W. GLISAN. *Teacher's handbook; contextualized language instruction*. Boston: Thomson Heinle, 2000.

SHTAKSER, Inna. *Using music and songs in the foreign language classroom* [en línea]. Texas: The University of Texas, 2001 [consultado el 17 de noviembre de 2011]. Disponible en: <http://www.laits.utexas.edu/hebrew/music/music.html>.

SHULTZ, Denise. *What is culture? What does it mean?* Coolidge (Arizona): The National Park Service, Casa Grande Ruins National Monument, 2005.

SICARD, Alain. La eternidad en el instante: un análisis de *Tentativa del hombre infinito* [en línea]. *Anales de la Universidad de Chile*. 1971, núm. 157-160, pp. 107-116 [consultado el 14 mayo 2014]. ISSN: 0717-8883. Disponible en: <http://www.revistapolitica.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/22373/23692>.

SIGEL, Roberta. *Ambition and accommodation; how woman view gender relations*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

- SING SIM, Jeffrey Wee y Khe FOON HEW. The use of weblogs in higher education settings: a review of empirical research. *Educational Research Review*. 2010, vol. 5, núm. 2, pp. 151-163. ISSN: 1747-938X.
- ŠIŠKOVÁ, Dagmar. "Teaching vocabulary through music". Tesis doctoral. Brno: Masaryk University in Brno, The Department of English Language and Literature, 2008.
- SKOCPOL, Theda. How Americans became civic. En SKOCPOL, Theda y Morris P. FIORINA, eds. *Civic engagement in American democracy*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2004. pp. 127-143.
- SMITH, Gerald Stanton. *Songs to seven strings: Russian guitar poetry and Soviet "mass song"*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.
- SMITH, Jeff. Popular songs and comic allusion. En ROBERTSON WOJCIK, Pamela y Arthur KNIGHT, eds. *Soundtrack available: essays on film and popular music*. Durham: Duke University Press, 2001. pp. 407-430.
- SMITH, Rogers M. *Civic ideals: conflicting visions of citizenship in U.S. history*. New Haven: Yale University Press, 1997.
- SOLMECKE, Gert, ed. *Motivation und motivieren im fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1983.

- SORIANO, Cristina. La metáfora conceptual. En IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide y Javier VALENZUELA, eds. *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012, pp. 97-121.
- SOSA CASTILLO, José. *Canción testimonial*. Quito: Banco Central del Ecuador, 1986.
- STAHL, Elmar y Rainer BROMME. The CAEB: an instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. *Learning and Instruction*. 2007, vol. 17, núm. 6, pp. 773-785. ISSN: 0959-4752.
- STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- STANSELL, Jon Weatherford. "The use of music for learning languages; a review of the literature". Trabajo monográfico. Urbana-Champaign: Office for Mathematics, Science, and Technology Education, University of Illinois, 2005.
- STEBBINS, Robert A. *Exploratory research in the social sciences*. Thousand Oaks: Sage, 2001.
- STEIN, Joseph. *Fiddler on the roof*. New York: Pocket Books, 1982.
- STEVENS, Gillian. Immigration, emigration, language acquisition, and the English language proficiency of immigrants in the United States. En EDMONSTON, Barry y Jeffrey S. PASSEL, eds. *Immigration and ethnicity: The integration of America's newest arrivals*. Washington, D.C.: The Urban Institute Press, 1994. pp. 163-185.

- STRAUSS, Anselm y Juliette CORBIN. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.
- SWEDENBORG, Emanuel. *Del cielo y del infierno*. Madrid: Siruela, 2002.
- TAFFET, Jeffrey F. "My guitar is not for the rich": the new Chilean song movement and the politics of culture. *Journal of American Culture*. 1997, vol. 20, núm. 2, pp. 91-103. ISSN: 1542-7331.
- TAFT, Ronald. The role and personality of the mediator. En BOCHNER, Stephen, ed. *The mediating person: bridges between cultures*. Cambridge: Schenkman, 1981. pp. 53-88.
- TAJFEL, Henri y John C. TURNER. The social identity theory of intergroup behavior. En WORCHEL, Stephen y William G. AUSTIN, eds. *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall, 1986. pp. 165-184.
- TAME, David. *The secret power of music*. Rochester (Vermont): Destiny Books, 1984.
- TANQUEIRO, Helena. Un traductor privilegiado: el autotraductor. *Quaderns. Revista de traducció*. 1999, núm. 3, pp. 19-27. ISSN: 1138-5790. Disponible también en PDF en: <http://ddd.uab.es/pub/quaderns/11385790n3p19.pdf>.

- TASHAKKORI, Abbas y Charles TEDDLIE, eds. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, 2003.
- TAYLOR, Dawn. *Guide to writing introductions and conclusions* [en línea]. Washington, D.C.: Gallaudet University, 2011 [consultado el 26 noviembre 2011]. Disponible en: http://www.gallaudet.edu/clast/tutorial_and_instructional_programs/english_works/writing/prewriting_writing_and_revising/guide_to_writing_introductions_and_conclusions.html.
- TERRY, D. The reply, it turned out, was bilingual: no. *The New York Times*. 5 junio 1998, p. A12. ISSN: 0362-4331.
- The Best of Russian Life*. Vol. 2. Montpelier (Vermont): Russian Life Books, 2011.
- THE LATINA FEMINIST GROUP. *Telling to live: Latina feminist testimonios*. Durham: Duke University Press, 2001.
- THEISS-MORSE, Elizabeth. *Who counts as an American? The boundaries of of national identity*. New York: Cambridge University Press, 2009.
- THOMPSON, Billie M. y Susan R. ANDREWS. An historical commentary on the physiological effects of music: Tomatis, Mozart, and neuropsychology. *Integrative Physiological & Behavioral Science*. 2000, vol. 35, núm. 3, pp. 174-188. ISSN: 1932-4502.

- THOMPSON, S. The year of the volunteer. *Tampa Tribune*. 29 diciembre 1997, p. 1. ISSN: 1042-3761.
- THORNBURY, Scott. *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited, 2002.
- TORO, Ana Teresa. El Topo celebra medio siglo en la música [en línea]. *El Nuevo Día*. 4 junio 2014 [consultado el 5 junio 2014]. ISSN: 1043-7614. Disponible en: <http://www.elnuevodia.com/eltopocelebramediosigloenlamusica-1786336.html>.
- TORRECILLAS MÁRQUEZ, Mari Cruz. La canción y su evolución [en línea]. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. Febrero 2009, núm. 15, pp. 1-9 [consultado el 29 septiembre 2009]. ISSN: 1988-6047. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20CRUZ_TORRECILLAS_1.pdf.
- TORREGO EGIDO, Luis. Las canciones y la educación para la conformidad: el caso de la canción de autor en España. *Temas & Matizes*. 2006, vol. 5, núm. 10, pp. 7-14. ISSN: 1519-7972. Disponible también en PDF en: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/Article/1485>.
- _____. La educación a través de la canción de autor. *Revista de Educación*. 2005, núm. 338, pp. 229-244. ISSN: 0034-8082. Disponible también

en PDF en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338/re338_15.pdf.

_____. *Canción de autor y educación popular (1960-1980)*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.

TOSCANO-FUENTES, Carmen María y María Carmen FONSECA MORA.

La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 2013, vol. 24, núm. 2, pp. 197-213. ISSN: 1130-3743. Disponible también en PDF en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10361/10800>.

TUMAS-SERNA, Jane. The “nueva canción” movement and its mass-mediated performance context. *Latin American Music Review/Revista de Música Latinoamericana*. 1992, vol. 13, núm. 2 (Autumn-Winter), pp. 139-157. ISSN: 0163-0350.

UNESCO Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005. Disponible también en PDF en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf>.

UNESCO guidelines on intercultural education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006. Disponible

también en PDF en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

UNGERER, Friedrich y Hans-Jorg SCHMID. *An introduction to cognitive linguistics*. New York: Routledge, 2013.

VALENZUELA, Javier e Iraide IBARRETXE-ANTUÑANO, coords. *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2012.

VARGAS JIMÉNEZ, Ileana. La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*. 2012, vol. 3, núm. 1, pp. 119-139. ISSN: 1659-4703. Disponible también en PDF en: <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/caes/article/view/94/100>.

VÁSQUEZ, Rigo. La nueva trova: written and sung poetry in Cuba. *Third Text*. 1992, vol. 6, núm. 20, pp. 103-113. ISSN: 0952-8822.

VÁZQUEZ MARRUECOS, José Luis y María Dolores HUESO VILLEGAS. La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua [en línea]. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 1989, vol. 5, pp. 53-62 [consultado el 16 octubre 2012]. ISSN: 2254-6774. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1308096.pdf>.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel. *Serrat*. Gijón: Ediciones Júcar, 1984.

_____. *Antología de la nova cançó catalana*. Barcelona: Cultura Popular, 1968.

VELA PEÓN, Fortino. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En TARRÉS, María Luisa, coord. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2004. pp. 63-95.

VELASCO, Fabiola. La nueva canción latinoamericana. Notas sobre su origen y definición. *Presente y Pasado. Revista de Historia*. 2007, año 12, núm. 23, enero-junio, pp. 139-153. ISSN: 1316-9505.

VERNON, Mark. *The philosophy of friendship*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006.

VERSAILLES, Claire. Chansonniers [en línea]. *The Canadian Encyclopedia; Encyclopedia of Music in Canada*. Toronto: Historica-Dominion, 2011 [consultado el 15 septiembre 2012]. Disponible en: <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/chansonniers>.

VILÀ BAÑOS, Ruth. La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*. 2006, vol. 24, núm. 2, pp. 353-372. ISSN: 0212-4068. Disponible también en

PDF en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/21684/1/545239.pdf>.

VILCHES, Patricia. De Violeta Parra a Víctor Jara y Los Prisioneros: recuperación de la memoria colectiva e identidad cultural a través de la música comprometida. *Latin American Music Review*. 2004, vol. 25, núm. 2, Fall/Winter, pp. 195-215. ISSN: 0163-0350.

VITALE, Luis. *La larga marcha por la unidad y la identidad latinoamericana*. Santiago: Centro de Estudios Miguel Enríquez 2001.

WALZER, Michael. *What it means to be an American: essays on the American experience*. New York: Marsilio, 1996.

_____. *Spheres of justice: a defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books, 1983.

WARNER, Elizabeth y Evgenii S. KUSTOVSKII. *Russian traditional folk song*. Hull: Hull University Press, 1990.

WARREN, F.M. The troubadour “canso” and latin lyric poetry. *Modern Philology*. 1912, vol. 9, núm. 4, pp. 469-487. ISSN: 0026-8232.

WEISS, Robert S. *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press, 1995.

- WENGLINSKY, Harold. The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*. 2002, vol. 10, núm. 12. ISSN: 1068-2341.
- WHITTAKER, Fawn. *Singing in ESL with songs for the grammar class*. Honolulu: ERIC Document Reproduction Service, 1981.
- WILCOX, Wilma B. *Music cues from classroom singing for second language acquisition: prosodic memory for pronunciation of target vocabulary by adult non-native English speakers*. Wichita: University of Kansas, 1996.
- WILKERSON, Miranda E. y Joseph SALMONS. Linguistic marginalities: becoming American without learning English [en línea]. *The Journal of Transnational American Studies*. 2012, vol. 4, núm. 2, pp. 1-28 [consultado el 11 marzo 2014]. ISSN: 1940-0764. Disponible en: <http://www.escholarship.org/uc/item/5vn092kk#page-1>.
- WOOD, Gordon. *The creation of the American republic*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1969.
- ZATORRE, Robert J. Sound work. Reseña de *Music, the brain, and ecstasy: how music captures our imagination* de JOURDAIN, Robert y William MORROW [en línea]. *Scientific American*. 1997 [consultado el 10 octubre 2012]. ISSN: 0036-8733. Disponible en: http://cogweb.ucla.edu/Abstracts/Zatorre_on_Jourdain_97.html.

- _____, Alan C. EVANS, Ernest MEYER y Albert GJEDDE. Lateralization of phonetic and pitch processing in speech perception. *Science*. 1992, vol. 256, núm. 5058, pp. 846-849. ISSN: 0036-8075.
- ZICANELLI, Carlos. Estudio preliminar. En NICKERSON, Hoffman. *La inquisición y el genocidio del pueblo cátaro*. Barcelona: Círculo Latino, 2005. pp. 5-25.
- ZIMMERMANN, Marie-Claire. La construction de la voix dans *Canto general*. *Les Langues Neo-Latines*. 2000, vol. 4, núm. 315, pp. 37-54. ISSN: 0184-7570.
- ZOLA, Meguido y Joachim SANDVOSS. Song in second-language teaching: the uses of imagery. *The Canadian Modern Language Review*. 1976, vol. 33, núm 1, pp. 73-85. ISSN: 0008-4506.

ANEJOS

Anejo 1. Canciones traducidas al francés

“En aquel momento”

En aquel momento
Tan inesperado,
Tus ojos, de asalto,
Cedí ante tus labios,
Yo tan reservado. 5

Buscaba caricias
Tu mano en mi mano,
Tallaba tu cuerpo,
En aquel momento,
Como un artesano. 10

En aquel momento,
Con tan poco espacio,
Perdimos la cuenta,
Dimos rienda suelta,
De prisa y despacio. 15

Quién lo pensaría,
Qué mucho inventamos.
Con tan poco tiempo,
En aquel momento,
Que no imaginamos. 20

En aquel momento
De tanto sentido,
Vaya qué sorpresa,
Tú allí tan dispuesta,
Yo tan contenido. 25

Buscaba caricias
Tu mano en mi mano,
Tallaba tu cuerpo,
En aquel momento,
Como un artesano. 30

En aquel momento,
 Con tan poco espacio,
 Perdimos la cuenta,
 Dimos rienda suelta,
 De prisa y despacio. 35

Quién lo pensaría,
 Qué mucho inventamos.
 Con tan poco tiempo,
 En aquel momento,
 Cómo nos amamos. 40

En ce moment là

*En ce moment là
 Si inattendu,
 Tes yeux à l'assault,
 J'ai cédé devant tes lèvres,
 Moi si réservé. 5*

*Cherchant les caresses
 Ta main dans ma main,
 Je sculptais ton corps,
 En ce moment là,
 Comme un artisan. 10*

*En ce moment là,
 Dans si peu d'espace,
 Nous avons perdu la raison,
 Nous nous sommes laissés aller,
 Avec hâte et doucement. 15*

*Qui aurait pensé,
 Que nous puissions tant inventer.
 Avec si peu de temps,
 En ce moment là,
 Que nous ne pouvions imaginer. 20*

*En ce moment là
 Avec autant de sens,
 Quelle surprise,*

*Toi ici si disposée,
Moi si mesuré.* 25

*Cherchant les caresses
Ta main dans ma main,
Je sculptais ton corps,
En ce moment là,
Comme un artisan.* 30

*En ce moment là,
Dans si peu d'espace,
Nous avons perdu la raison,
Nous nous sommes laissés aller,
Avec hâte et doucement.* 35

*Qui aurait pensé,
Que nous inventions autant.
Avec si peu de temps,
En ce moment là,
Combien nous nous sommes aimés.* 40

“Lloverá”

El verano frente a ti,
Pero a ti con tanta urgencia
Te seduce la impaciencia
De vivir; no me digas,
Sé que en todo has sido así,
Siempre en todo has sido así. 5

El verano frente a ti,
Pero con tanta experiencia
Te consume la imprudencia
De elegir; ya no digas,
Sé que en todo has sido así,
Te conozco, eres así. 10

Todo tiene una respuesta,
Nada pasa porque sí
Y hoy que amaina la tormenta
Probarás suerte sin mí. 15

Ten cuidado de ese sol
Que en tu hoy resplandeció,
No se siente su calor.

Y esa brisa que va y te da en la cara 20
Es la prisa que llevas en marchar.
No hagas planes, si puedes,
No hay pronóstico igual.
Ya verás que pronto lloverá.

El verano frente a ti, 25
Pero con tanta conciencia
Te intoxica la impotencia
De seguir. . .

Ten cuidado de ese sol
Que en tu hoy resplandeció, 30
No se siente su calor.

Y esa brisa que va y te da en la cara
Es la prisa que llevas en marchar.
No hagas planes, si puedes,
No hay pronóstico igual. 35
Ya verás que pronto lloverá.

Il pleuvra

L'été devant toi
Mais toi avec tant d'urgence
Tu es séduite par l'impatience
De vivre; ne me dis rien,
Je sais qu'en tout tu as été ainsi 5
Toujours en tout tu as été ainsi.

L'été devant toi
Mais avec tant d'expérience
Tu es consumée par l'imprudence
De choisir; ne me dis plus, 10
Je sais qu'en tout tu as été ainsi,
Je te connais, tu es ainsi.

*Tout a une réponse,
Rien n'arrive par hasard
Et aujourd'hui que l'orage s'apaise
Tu vas tenter ta chance sans moi.* 15

*Fais attention à ce soleil
Qui resplendi dans ta journée
On ne sent pas sa chaleur.*

*Et cette brise qui souffle sur ton visage
C'est la vitesse qui t'emporte.
Ne fais pas de projets, si tu peux,
Il n'y a pas de prévision sûre.
Tu verras que bientôt il pleuvra.* 20

*L'été devant toi
Mais avec tant de conscience
Tu es intoxiquée par l'impuissance
D'avancer. . .* 25

*Fais attention à ce soleil
Qui resplendi pour toi aujourd'hui
On ne sent pas sa chaleur.* 30

*Et cette brise qui souffle sur ton visage
C'est la vitesse qui t'emporte.
Ne fais pas de projets, si tu peux,
Il n'y a pas de prévision sûre.
Tu verras que bientôt il pleuvra.* 35

Anejo 2. Guía para la discusión de los grupos focales

Esta guía fue elaborada por el investigador con elementos brindados por la oficina de University Planning & Analysis, de North Carolina State University, en Raleigh.

Introducción

Welcome and thank you for agreeing to participate in this focus group today. A focus group is a small group discussion guided by a moderator. I'm Prof. Ángel Carrión Tavárez and I'll be your moderator for this session.

Propósito del grupo focal

The purpose of this focus group is to provide information for an academic research on the use of songs as a pedagogical resource. The research is about the effectiveness of incorporating songs in the classroom, especially regarding language-learning and studying in a foreign language. I wanted to conduct focus group sessions to understand the complexity of the issues, which is more difficult to capture with surveys or other assessment methods. You have been asked to participate today, because you are students of the program Iniciativa Bilingüe para Estudiantes Latinos. The information obtained in this focus group will be used in the preparation of my doctoral thesis.

Registros y confidencialidad

I am audio recording the session, because I don't want to miss any of your comments and to ensure accuracy in writing my findings. No one but me will have access to these recordings and they will be erased after my research report is written. Your answers and comments will not be linked with your name. Each one will be identified as Participante 1, Participante 2, and so on. I do ask that we all keep each other's identities, participation, and remarks private. Your responses and all the information from this meeting will be kept confidential, and I will be the only one using the notes from these sessions. If you have any concerns or opinions you would feel more comfortable discussing with me privately, you may contact me at your convenience.

Reglas básicas

I hope you will feel free to speak honestly. In this type of meetings, it is important that you express yourself openly. There are no right or wrong answers. Every person's experiences and opinions are important. I want to know what you think and have a wide range of perspectives. Because I am taping and taking notes, I may remind you occasionally to speak up and to talk one at a time so that we can hear you clearly. Each time I ask a question, there is no need for everyone around the table to respond; notwithstanding, it

is important that a wide range of ideas is expressed. Again, I am pleased that you have taken the time to help with this project. Your opinions will help my research and improve my academic practices.

Pautas de la discusión

I am here to ask questions, listen, and make sure everyone has a chance to share his or her opinion. If you don't understand a question, please let me know. I would like the discussion to be informal, so there's no need to wait for me to call on you to respond. In fact, I encourage you to respond directly to the comments other people make. If you would like to add to an idea or if you have an opinion that contrasts with those that have been said, that is the time to add to the conversation. You don't have to go in a circle. There is no such thing as *your turn*, it is always your turn. If we seem to be stuck on a topic, I may interrupt you and if you aren't participating actively, I may call on you directly; if I do this, please don't feel bad about it; it's just my way of making sure I obtain everyone's perspective.

Presentación de los participantes

Let's start by asking each of you to introduce yourself. Let's find out some more about each other by going around the room one at a time. Tell us your name, major, and anything else you would like to share with the group.

Desarrollo de la discusión

Let's begin. First, I will read a short statement. Then, you will have the opportunity to answer a series of questions. The topics were addressed in previous interviews or focus groups you and the rest of the group took part in. They also have been discussed extensively in the classroom this semester. Please listen carefully to the following statement and answer the questions, based on your life and academic experiences.

Despedida

Thank you very much for participating. This information will be valuable to my research and improvement efforts. I would like to remind you that the forum at <http://uprcafe.wordpress.com> is open for your comments on these topics. If you have any other thoughts, feel free to visit the forum and post them.

Anejo 3. Datos resultantes del análisis de los grupos focales

P1.G1. What makes American identity?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Bienes materiales			✓					1
b. Democracia								
c. Derechos civiles					✓			1
d. Derechos humanos								
e. Diferenciación étnica		✓						1
f. Diversidad cultural						✓		1
g. Diversidad religiosa								
h. Ética del trabajo								
i. Exclusión								
j. Flexibilidad cultural							✓	1
k. Idea del <i>melting pot</i>	✓							1
l. Idioma inglés				✓				1
m. Igualdad								
n. Individualismo			✓			✓		2
o. Libertad								
p. Moralismo								
q. Patriotismo								
r. Preservación de las diferencias	✓						✓	2
s. Progreso								
t. Puntualidad								
u. Responsabilidad ciudadana					✓			1
v. Ser blanco		✓						1
w. Ser protestante				✓				1
x. Valentía								
y. Violencia								
z. Otra								
Total	k/r	e/v	a/n	l/w	c/u	f/n	j/r	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P1.G2. What makes American identity?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Bienes materiales							✓	1
b. Democracia								
c. Derechos civiles	✓							1
d. Derechos humanos								
e. Diferenciación étnica					✓			1
f. Diversidad cultural			✓	✓				2
g. Diversidad religiosa								
h. Ética del trabajo								
i. Exclusión								
j. Flexibilidad cultural			✓					1
k. Idea del <i>melting pot</i>					✓			1
l. Idioma inglés		✓					✓	2
m. Igualdad								
n. Individualismo		✓						1
o. Libertad								
p. Moralismo								
q. Patriotismo								
r. Preservación de las diferencias								
s. Progreso								
t. Puntualidad								
u. Responsabilidad ciudadana	✓			✓				2
v. Ser blanco						✓		1
w. Ser protestante						✓		1
x. Valentía								
y. Violencia								
z. Otra								
Total	c/u	l/n	f/j	f/u	e/k	v/w	a/l	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P1.G2. *What culture (or cultures) are you a part of?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Cubana								
b. Dominicana								
c. Española			✓					1
d. Estadounidense		✓				✓		2
e. Mexicana			✓					1
f. Puertorriqueña	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
g. Otra		✓						1
Total	f	d/f/g	c/e/f	f	f	d/f	f	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P2.G2. *What culture (or cultures) are you a part of?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Cubana								
b. Dominicana					✓			1
c. Española								
d. Estadounidense	✓		✓					2
e. Mexicana								
f. Puertorriqueña	✓	✓	✓	✓	✓		✓	6
g. Otra			✓		✓			2
Total	d/f	f	d/f/g	f	b/f/g		f	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P2b.G1. *How did you learn your culture?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Actividades sociales								
b. Ambiente			✓					1
c. Amistades								
d. Escuela								
e. Experiencias personales						✓		1

f. Familia		✓		✓			✓	3
g. Iglesia								
h. Medios de comunicación en masa								
i. Organizaciones								
j. Padres	✓				✓			2
k. Otro								
Total	j	f	b	f	j	e	f	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P2b.G2. How did you learn your culture?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Actividades sociales		✓						1
b. Ambiente				✓				1
c. Amistades								
d. Escuela								
e. Experiencias personales								
f. Familia	✓				✓		✓	3
g. Iglesia								
h. Medios de comunicación en masa								
i. Organizaciones								
j. Padres			✓			✓		2
k. Otro								
Total	f	a	j	b	f	j	f	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P3.G1. How and based on what experiences or factors do you define your cultural identity?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Apariencia o rasgos físicos								
b. Color de la piel								
c. Comida	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
d. Comodidad entre personas de esa cultura				✓				1

e. Costumbres y tradiciones							✓	1
f. Creencias							✓	1
g. Deportes y juegos						✓		1
h. Estilo de vida		✓				✓		2
i. Forma de ser		✓					✓	2
j. Idioma	✓			✓				2
k. Lugar de crecimiento						✓		1
l. Lugar de nacimiento					✓			1
m. Lugar de nacimiento de los padres	✓		✓					2
n. Lugar de residencia				✓				1
o. Música		✓	✓			✓		3
p. Raza								
q. Recursos económicos								
r. Religión								
s. Ropa	✓				✓		✓	3
t. Trasfondo familiar								
u. Valores		✓						1
v. Vecindario								
w. Otras ¹⁹⁷								

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P3.G2. How and based on what experiences or factors do you define your cultural identity?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Apariencia o rasgos físicos								
b. Color de la piel						✓		1
c. Comida	✓	✓	✓	✓		✓	✓	6
d. Comodidad entre personas de esa cultura		✓						1
e. Costumbres y tradiciones				✓				1
f. Creencias			✓				✓	2
g. Deportes y juegos	✓							1
h. Estilo de vida					✓			1

¹⁹⁷ La última fila (Total) no fue incluida en las tablas P3.G1. y P3.G2.

i. Forma de ser							✓	1
j. Idioma		✓	✓			✓		5
k. Lugar de crecimiento								
l. Lugar de nacimiento	✓		✓					2
m. Lugar de nacimiento de los padres						✓		1
n. Lugar de residencia		✓			✓			2
o. Música	✓			✓	✓		✓	4
p. Raza								
q. Recursos económicos								
r. Religión							✓	1
s. Ropa			✓					1
t. Trasfondo familiar								
u. Valores							✓	1
v. Vecindario								
w. Otras								

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P4.G1. Do you think two cultures can exist together without changing one another?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Sí	✓		✓	✓		✓		4
b. No		✓			✓			2
c. No sé								
Total	a	b	a	a	b	a	c	

Fuente: Elaboración propia con los datos recogidos en los grupos focales.

P4.G2. Do you think two cultures can exist together without changing one another?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Sí		✓		✓	✓			3
b. No	✓		✓				✓	3
c. No sé								
Total	b	a	b	a	a	c	b	

Fuente: Elaboración propia con los datos recogidos en los grupos focales.

P5.G1. *Would you be willing to give up your cultural identity to become part of a different culture?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Sí								
b. No	✓	✓	✓	✓	✓	✓		6
c. No es posible								
d. No sé							✓	1
Total	b	b	b	b	b	b	d	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P5.G2. *Would you be willing to give up your cultural identity to become part of a different culture?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Sí								
b. No	✓	✓	✓	✓		✓	✓	6
c. No es posible					✓			1
d. No sé								
Total	b	b	b	b	c	b	b	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P6.G1. *What culture (or cultures) are you a part of?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Cubana								
b. Dominicana	✓							
c. Española								
d. Estadounidense				✓			✓	
e. Mexicana								
f. Puertorriqueña	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
g. Otra	✓						✓	
Total	b/f/g	f	f	d/f		f	d/f/g	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P6.G2. What culture (or cultures) are you a part of?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Cubana								
b. Dominicana								
c. Española			✓					1
d. Estadounidense	✓						✓	2
e. Mexicana			✓					1
f. Puertorriqueña	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
g. Otra	✓							1
Total	d/f/g	f	c/f/g	f	f	f	d/f	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P7.G1. Do you prefer to read or listen to the songs?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Escucharlas		✓	✓			✓		3
b. Leerlas	✓						✓	2
c. Ambas				✓	✓			2
Total	b	a	a	c	c	a	b	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P7.G2. Do you prefer to read or listen to the songs?

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Escucharlas				✓	✓		✓	3
b. Leerlas		✓				✓		2
c. Ambas	✓		✓					2
Total	c	b	c	a	a	b	a	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P7b.G1. Why do you prefer it? [a] Escucharlas]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Comprendo mejor las ideas								

b. Cuando leo me distraigo		✓						1
c. Entiendo mejor el texto								
d. Estimula mi imaginación								
e. Las aprendo			✓					1
f. Las disfruto más								
g. Llego más el mensaje					✓			1
h. Se pierde la esencia sin la música								
i. Transmiten más emoción								
j. Otra								
Total		b	e		g			

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P7b.G2. *Why do you prefer it?* [a) Escucharlas]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Comprendo mejor las ideas								
b. Cuando leo me distraigo								
c. Entiendo mejor el texto								
d. Estimula mi imaginación								
e. Las aprendo								
f. Las disfruto más								
g. Llego más el mensaje				✓				1
h. Se pierde la esencia sin la música								
i. Transmiten más emoción					✓		✓	2
j. Otra								
Total				g	i		i	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P7b.G1. *Why do you prefer it?* [b) Leerlas]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Comprendo mejor las ideas								
b. Cuando escucho música me distraigo								

c. Entiendo mejor el texto								
d. Estimula mi imaginación	✓						✓	2
e. Las aprendo								
f. Las disfruto más								
g. Llega más el mensaje								
h. Se pierde la esencia con la música								
i. Transmiten más emoción								
j. Otra								
Total	d						d	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P7b.G2. *Why do you prefer it?* [b] Leerlas]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Comprendo mejor las ideas								
b. Cuando escucho música me distraigo								
c. Entiendo mejor el texto		✓						1
d. Estimula mi imaginación								
e. Las aprendo								
f. Las disfruto más								
g. Llega más el mensaje								
h. Se pierde la esencia con la música						✓		1
i. Transmiten más emoción								
j. Otra								
Total		c				h		

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P7b.G1. *Why do you prefer it?* [c] Ambas]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Comprendo mejor las ideas				✓				1
b. Disfruto ambas experiencias								
c. Entiendo mejor el texto								

d. Estimula mi imaginación								
e. Las aprecio mejor								
f. Las aprendo								
g. Llega más el mensaje								
h. Se complementan					✓			1
i. Transmiten más emoción								
j. Otra								
Total				a	h			

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P7b.G2. *Why do you prefer it?* [c] Ambas]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Comprendo mejor las ideas	✓							1
b. Disfruto ambas experiencias			✓					1
c. Entiendo mejor el texto								
d. Estimula mi imaginación								
e. Las aprecio mejor								
f. Las aprendo								
g. Llega más el mensaje								
h. Se complementan								
i. Transmiten más emoción								
j. Otra								
Total	a		b					

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P8.G1. *In what language did you read the lyrics?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Español	✓	✓			✓		✓	4
b. Inglés				✓				1
c. Ambos			✓			✓		2
Total	a	a	c	b	a	c	a	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P8.G2. *In what language did you read the lyrics?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Español		✓		✓	✓			3
b. Inglés							✓	1
c. Ambos	✓		✓			✓		3
Total	c	a	c	a	a	c	b	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P8b.G1. *Why did you prefer to read the lyrics in that language?* [a) Español]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Las entiendo mejor en inglés								
b. Las palabras tienen más sentimiento	✓						✓	2
c. Las palabras tienen más significado		✓			✓			2
d. No sé inglés								
e. Para adquirir vocabulario nuevo								
f. Puedo disfrutar la rima y la métrica originales								
g. Otra								
Total	a	c			c		b	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P8b.G2. *Why did you prefer to read the lyrics in that language?* [a) Español]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Las entiendo mejor en inglés								
b. Las palabras tienen más sentimiento				✓				1
c. Las palabras tienen más significado		✓						1
d. No sé inglés								
e. Para adquirir vocabulario nuevo								
f. Puedo disfrutar la rima y la métrica originales					✓			1
g. Otra								
Total		c		b	f			

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P8b.G1. *Why did you prefer to read the lyrics in that language?* [b] Inglés]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Las entiendo mejor en inglés				✓				1
b. Las palabras tienen más sentimiento								
c. Las palabras tienen más significado								
d. No sé español								
e. Para adquirir vocabulario nuevo								
f. Otra								
Total				a				

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P8b.G2. *Why did you prefer to read the lyrics in that language?* [b] Inglés]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Las entiendo mejor en inglés								
b. Las palabras tienen más sentimiento								
c. Las palabras tienen más significado								
d. No sé español							✓	1
e. Para adquirir vocabulario nuevo								
f. Otra								
Total							d	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P8b.G1. *Why did you prefer to read the lyrics in that language?* [c] Ambos]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Para adquirir vocabulario nuevo								
b. Para apreciarlas mejor								
c. Para asegurarme de haberlas entendido						✓		1
d. Para comparar los textos			✓					1
e. Para disfrutar la rima y la métrica originales								
f. Otra								
Total			d			c		

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P8b.G2. *Why did you prefer to read the lyrics in that language?* [c] Ambos]

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Para adquirir vocabulario nuevo							✓	1
b. Para apreciarlas mejor								
c. Para asegurarme de haberlas entendido	✓		✓					2
d. Para comparar los textos								
e. Para disfrutar la rima y la métrica originales								
f. Otra								
Total	c		c				a	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P9.G1. *Do you consider that the songs used in the course provided you with some academic, communication, cultural, or other type of benefit?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Sí	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
b. No								
c. No sé								
Total	a	a	a	a	a	a	a	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P9.G2. *Do you consider that the songs used in the course provided you with some academic, communication, cultural, or other type of benefit?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Sí	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
b. No								
c. No sé								
Total	a	a	a	a	a	a	a	

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P10.G1. *What type of benefit the songs used in the course provided you with?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Adquisición de vocabulario en español	✓	✓	✓		✓	✓	✓	6

b. Adquisición de vocabulario en inglés								
c. Afirmación de la identidad cultural								
d. Aprendizaje de gramática española						✓		1
e. Aprendizaje de sonidos en español	✓	✓		✓		✓		4
f. Comparación de ambos idiomas								
g. Comprensión del material del curso								
h. Concentración en clase								
i. Desarrollo del pensamiento crítico		✓			✓		✓	3
j. Desarrollo intercultural	✓	✓		✓	✓		✓	5
k. Interés por las Humanidades								
l. Interés por las canciones en español								
m. Motivación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
n. Práctica del idioma español	✓	✓	✓		✓	✓		5
o. Reducción de la ansiedad	✓	✓		✓	✓		✓	5
p. Rendimiento académico	✓	✓	✓		✓		✓	5
q. Retención del idioma español	✓	✓	✓				✓	4
r. Otro ¹⁹⁸								

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

P10.G2. *What type of benefit the songs used in the course provided you with?*

Alternativa	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Total
a. Adquisición de vocabulario en español	✓		✓	✓	✓		✓	5
b. Adquisición de vocabulario en inglés								
c. Afirmación de la identidad cultural								
d. Aprendizaje de gramática española			✓					1
e. Aprendizaje de sonidos en español	✓			✓	✓		✓	4
f. Comparación de ambos idiomas								
g. Comprensión del material del curso								
h. Concentración en clase								
i. Desarrollo del pensamiento crítico		✓	✓			✓		3
j. Desarrollo intercultural		✓	✓		✓	✓	✓	5

¹⁹⁸ La última fila (Total) no fue incluida en las tablas P10.G1 y P10.G2.

k. Interés por las Humanidades								
l. Interés por las canciones en español								
m. Motivación	✓			✓	✓	✓	✓	5
n. Práctica del idioma español	✓		✓	✓	✓		✓	5
o. Reducción de la ansiedad		✓					✓	2
p. Rendimiento académico	✓		✓	✓	✓	✓	✓	6
q. Retención del idioma español	✓			✓	✓		✓	4
r. Otro								

Fuente: Elaboración propia a base de las preguntas de los grupos focales y el esquema de códigos.

Anejo 4. Comentarios escogidos de los participantes y el moderador sobre la cultura

Participante 1

Culture can be described in many different ways. Some cultures that are part of me are indeed the clothes I wear, the different types of foods I eat, and the many different values taught by those around me. I have culture in me everytime I process the world around me based on my personal experiences.

I have learned many different things. Lots of things such as my beliefs, the different nationalities around me, the celebrations I attend and knowledge I have obtained help define my identity and become a better person. I believe any different cultures can exist together, as we do know.

No one culture is the same and that is what makes the United States the “melting pot.” I think every different culture has something to bring and introduce to another one. And in saying this I would never give up my personal beliefs or the things I was taught.

Like I have said before, the different cultures in clothing, food, and beliefs are what makes each person and each culture different. I think that the differences people can bring to one another can educate each other and make their marks stand out even more as different.

Moderador

Participante 1, you did not answer the questions, for example: “What culture (or cultures) are you a part of?”, “How do you define your cultural identity (based on what personal experiences)?” Are you American, Puerto Rican, Irish? What elements of that culture do you have, so you can say it is your main culture? For example, I like Italian food; I can have it every day; can I affirm I am Italian?

Participante 2

I consider myself to be from two cultures: the Puerto Rican culture and the American culture. I feel that my cultural identity is mainly Puerto Rican. I was born and raised in Puerto Rico, my parents are both Puerto Rican and that way of living, eating, etc. is what they have instilled in me. My main language and different verbal expressions are all derived from my Puerto Rican background.

I definitely think that two different cultures can coexist without changing each other; but I do believe that those two cultures can certainly add different elements to enhance or modify each other. There can also be a mix of both cultures, for instance, to create a hybrid or even an entirely new culture.

It would be very hard for me to give up something that is already a part of me. To me, there is no way to successfully remove from a person his or her cultural identity, to become part of another culture; therefore, I would not be willing to give up mine.

Participante 3

Since the day I was born and still to this day, I consider myself to be Puertorican. I have always loved the food, the music, and the familiarity between Puertoricans. I do believe that two cultures could coexist without changing one another. I come from a place where I did not experience a different culture, so in my opinion I would never change my culture; however, it would be interesting to learn about all the other cultures in the world.

Participante 4

I consider myself to be lucky to be part of the 3 wonderful cultures. My mother is Puerto Rican, my father is Egyptian & of course I am also part of the American culture. To be a part of those three cultures I am able to see how they differ and how they are similar, in terms of music, food, wardrobe, and of course language.

I believe that two cultures can join together without changing each other, but they can have an effect on certain aspects. I would not be willing

to give up my cultures but I would enjoy learning about different cultures. The fact that I am studying Business Administration urges me to want to learn more about different cultures.

Participante 5

Bueno mi cultura es de la isla del encanto de Puerto Rico y pues me considero Boricua. Pues yo indentifico mi cultura en el language tambien en la comida en los deportes como el beisboll tambien las peleas de gallo etc.

Yo creo que si puedan compartir y aprender uno del otro sobre su cultura pero creo que de vez en cuando van a tener un poco de indiferencias en algunos aspectos.

No jamas y nunca creo que cambiaria mi cultura boricua porque son tantas experiencias que yo he pasado con mi cultura y tantas emociones que se me haria muy dificil de cambiar mi cultura por otra a demas en la cultura que yo naci y creeci y pues no creo que pueda hacer ese cambio.

Moderador

Participante 5, me da gusto que hayas traído el asunto de las emociones ligadas a tu experiencia cultural; sin duda, la cultura está arraigada al individuo, en gran medida, por vía de ese componente emocional.

Participante 6

Well, the culture I'm from and has been around for my whole life is the Puerto Rican culture. My family has taught me to breath, dress, eat, and act like a Puerto Rican. Even dough, half of my life I was raised in Florida I have never considered myself to be part of the American culture. I probably have alot of learnings and some traditions of the American ways, but that's all because of my parents. Both of my parents spent some of their childhood memories in the states. So they acustomed to some teachings and they taught me because they believed it was the best knowledge for me in this world.

Yes, I think two cultures can exist together without changing one another. For example, the United States. Many cultures under one country. Many people with different believes, opinions, and character. Is probably one of or the most biggest country that is able to be so flexible with culture.

Absolutely not! I refuse to give up my cultural identity to become part of a different culture. I've learn so many things in my life. One of them is not to change who you are or what you belief in for nobody. Anyways, that's what my parents have taught me.

Moderador

Participante 6, you say that the United States "is able to be so flexible with culture," but last week, I was reading this story by a Mexican

man who lives in the U.S., and this is how he starts his text: “I am not sure he fired me because he saw me kiss that white girl. See, my boss, he made a comment at work, like to each his own, I’m not a racist, but stick to your own kind.”

Participante 7

Culture, such a beautiful word with many meanings. The cultures I am a part of are Peruvian, Dominican, and of course, Puerto Rican. Being the daughter of a Dominican mother and a Peruvian father taught and is still to this day teaching me so many things, such as: diverse types of foods, personalities, beliefs, and may much more. The cultural identity I like calling myself is “Perudominirican”. I have no Puerto Rican family or blood in me, I was simply born here (which I suppose makes me a “Puerto Rican”) and have also caught up on the Puerto Rican culture. I would consider myself more Peruvian and Dominican before anything else. I love more my Peruvian culture than I do my Dominican because I was raised more around the Peruvian way of living and eating. Don’t get me wrong, being Dominican also makes me very proud and honored.

As for two different cultures mixing in a same household, I do believe that in some ways they do change each other. An example would be when my mother would be making “Ceviche” in her Dominican way, my dad would get

in the way and tell her to put some Peruvian ingredients to give it more flavor, therefor mixing there cultures. I do not believe two people of different culture can live together without changing some things of each other, I have lived that proof.

My cultural identity is the best there can be —to me—, and I would never change anything about it. Under no conditions would I do such a thing, because I am very proud of who I am and what my culture is; the culture I have been bestowed the day I was born is the one I love and live each day. My culture truly is a beautiful!

Participante 8

I am Puerto Rican and Mexican, with roots in Spain on my grandfathers side. But I consider myself just Puerto Rican and Mexican. I was raised on Puerto Rican food and Mexican beliefs and traditions. Let's see can two cultures exist without changing one and other? I think not based on personal experience. My house is a giant melting pot, I like it that way. When my mom buys to make Puerto Rican food for Christmas you see my grandmothers bags are full of Mexican ingredients. We'll have Mexican rice with pasteles and pernil with frijoles and tortillas. To some that might seem weird but that was Christmas for me. I am extremely grateful for being from

these amazing cultures. And the fact that they are similar in some ways but different in others is what makes me unique and interesting.

Participante 9

I am Puerto Rican and American. My mother is American or white, the reason I say white is because she is made up of many different nationalities. My father on the other hand is 100% Puerto Rican, making me 50% American and 50% Puerto Rican.

I define my cultural identity as Puerto Rican basically because being raised I ate Puerto Rican food and listened to reggaeton, bachata, and etc. Although I haven't learned Spanish, because my father never had time to teach me, I still consider myself Puerto Rican because I live in Puerto Rico, my skin color, and the way I was raised.

No I would not be willing to give up my cultural identity to become part of another culture because I feel as though I am who I am because God made me that way and I should be proud of what I am. I would love to learn other cultures and see what they do but I would not give up my cultural identity.

Participante 10

Las canciones me hicieron pensar varias cosas del curso como el tema de la cultura. I am a part of the Puerto Rican culture. Cultural identity to me is the definition of how me and my family express ourselves. Whether that is by the food we cook, the music that we listen to or the religion that we follow. No, two cultures cannot live together without changing one another. Cultures depend on other cultures to enrich their own culture while still trying to remain true to themselves. Once 2 different cultures begin to live together, a totally new culture emerges from the differences or similarities that they both share. Under no condition will I be willing to give up my cultural identity. My cultural identity is what defines me and what separates me from every other person in this world. That is the one thing that I can never change in this entire world, my cultural identity.

Participante 11

My nationality consists of Puerto Rican, Italian and African American roots. This does not mean that I can identify with them all. Looking at my daily actions, knowledge, ways of thinking and the activities in which I participate, I would have to say that I practice a more Puerto Rican and American culture. The personal experiences in which I identify my cultural identity are with things such as enjoying Hispanic music, the foods I

enjoy, the people I feel most comfortable around and the activities I enjoy most (these aspects of culture emphasize my Puerto Rican practices). The luxuries I indulge in and the “me” mentality I sometimes possess is most closely related to the American culture. Because I was brought up surrounded by Puerto Ricans but in America, I have simultaneously adopted both cultures and therefore, I would have to say that it is truly possible for more than one culture to coexist in ones life. It is up to a person to allow one to overcome the other, but in my case I have maintained both prevalently throughout the duration of my life.

I cannot honestly say that I would or would not be able to trade my cultures in for others because as they say, “what you don’t know doesn’t hurt.” I use this saying in the sense that, since I have not experienced first hand other cultures I am not able to know which I would live happier in. I only know what I have been exposed to as of today and I am content. I would probably say the same if I were apart of another.

As far as the conditions in which I would trade in my culture, I would treat the adaptation of another culture the same as if something in my life weren’t going well. Better said, if I am not content with something in my life I would change it and if that meant my culture so be it.

Moderador

Participante 11, it's interesting how you relate the "me" mentality to American culture.

Participante 12

My nationality consists of Puertorican. I identify my cultural identity with things such as eating the every day food we puertoricans eat, with the music and doing the activities we puertoricans enjoy practicing. Two cultures can exist together, they won't necessarily change each other but they could influence the person to practice both.

In my case I grew up here in Puerto Rico and then moved to the United States. I kept practicing my culture and learning from the american culture. I would never give up my culture for nothing in this world. Im proud of my roots and proud of were I come from. Nothing is going to change that.

Participante 13

Although I was born in Hartford, CT, I consider myself to be part of the Puertorican culture. I say this because the food I eat, the way I dressed, my beliefs and values were always how they were since I was a little girl.

I shared part of the American culture while I was living in Texas a few years ago by eating food that is mostly eaten over there, sometimes

dressing how they dressed and by using their language. My beliefs and values however, were always the same.

By personal experience, I feel that two cultures can exist together without changing one another. While I was surrounded by the American culture, I ADAPTED to their culture but that did not necessarily change MY culture. Coming back to P.R. wasn't a big change because of this (because I didn't change my culture).

I would not be willing to give up my cultural identity to become part of a different one because I love my culture and if I'm able to ADAPT without making permanent changes I would rather do that. My culture plays a big role on the person that I am today and I wouldn't change a thing.

Moderador

Participante 13, the idea of cultural adaptation that you bring to the discussion is important, because it is related to relevant concepts such as cultural resistance and power.

Participante 13

I went ahead and read some of our classmate's comments and although I found a few things that I could talk about, I was more drawn to what Participante 9 said. In her comment she said "...I still consider myself

Puerto Rican because I live in Puerto Rico, my skin color, and the way I was raised.”

I don't necessarily agree with this because you can live in a place and not have their culture yet. About the skin color, the Puertorican population consist of a variation of skin tones, varying from very light to dark. But aside from that, she has very interesting points.

Moderador

You are right, Participante 13. On the other hand, she also says: “I define my cultural identity as Puerto Rican basically because being raised I ate Puerto Rican food and listened to reggaeton, bachata, and etc.” This is a problematic statement too, for two reasons. First, because as I told Participante 1, I like Italian food and can have it every day; can I affirm I am Italian? And second, because neither “reggaeton” nor “bachata” are precisely Puerto Rican music; reggae, which is the root of “reggaeton,” refers to a popular music style of Jamaica and “bachata” is a traditional Dominican music genre; that is why I believe her comments are interesting.

Participante 14

I consider myself to be 100% Puerto Rican. Even though I lived in Massachusetts for 8 years, my family insisted that we continued our puerto

rican traditions every year. For example every year we celebrated Three Kings Day and thats a holiday that the U.S doesnt celebrate.

I think that two cultures can exist, its just that you need to separate them. They are very different cultures around the world, and many people celebrate many of them without having to mix them in.

I love my culture and I wouldnt change it for anything. I think it makes us unique and different from other people. It makes us who we are today and helps us grow into better human beings.

Participante 15

Thinking of culture, some of the songs and my experience here in Puerto Rico, the idea that has consumed my mind the most is that of maturity. It has definitely been a wake up call to me to be exposed to so many new people. It really encourages me to see people who come to school to seek a higher education, a positive experience, and adapt to a new language and culture. In this day and age when the world is consumed of problems, betrayal, egoism, lies, and deceit those in search of a better life (college students) must try their best to stand outside the crowd and become a more positive asset to our suffering country. Can we really be so stuck on the way we were raised to not be able to maneuver situations and adapt to different personalites and people to create a tranquil living and educational

experience? This is merely an observation I have made in my experience of a new life full of new people. I can only continue to stay true to myself and stay positive in hopes that others will follow that lead and realize it is the only way to make a better future for ourselves.

Moderador

Thank you, Participante 15. Your comments are directly related to *arête* in the sense of “reaching your highest human potential.” University students must be conscious of the challenges, opportunities, and scope of this stage of their lives. It is a crossroad, a defining moment... as you say: it is the chance “to stand outside the crowd, make a better future for ourselves, and become a more positive asset” to the humanity, what is at stake.

Anejo 5. Comentarios escogidos de los estudiantes sobre las canciones

Estudiante 1

Leí las canciones en español solamente. En cuanto a si prefiero leer o escuchar las canciones, mi respuesta es la siguiente. Para mí yo prefiero escucharla, porque se puede captar algunas emociones que yo leyendolos no puedo captar. Ademas que en una cancion me aprendo la letra y le presto mas atencion a la cancion ya que cuando leo me distraigo mucho.

En el poema “Para que sirve” yo encuentro que es un hombre que da todo lo que el puede dar y apesar de eso se siente infeliz, o sea no siente satisfaccion por lo hecho. Ademas el siente que no le sirve de nada dar el todo porque al final del dia sigue siendo y sintiendose igual o peor. Tambien al final me encanto cuando dice que “la vida es como una ecuacion” o sea que la vida no es facil y tiene muchos elementos que resolver; que siempre hay que enfrentar alguna barrera que se te ponga en frente.

“Las muchachas de mi barrio” me encantó mucho apesar de que no se si estas mujeres que se mencionan pueden ser la naturaleza. Pero el simple hecho de todo el “imagery” que tiene este poema me encanta como por ejemplo: en la primera estrofa cuando menciona los paisajes y banderas, y la metáfora que mas me gustó lo cual fue “si sus corazones tuvieran ventanas”

esas metáforas hacen que los poemas sean de bastante agrado y le ponen una intensidad y belleza increíble. Me gustaria entender mas este poema.

Estudiante 2

En el poema “Versos que no tengo que volver a leer” podemos ver como uno siempre tiene en mente su pais natal. Por ejemplo yo cuando me mude para la Florida me sentia vacio como si algo me faltara y siempre pensaba en Puerto Rico y cuando venia las olimpiadas y ganaban me senti orgulloso de mi pais. El pais de uno es parte de la cultura de una persona. Uno puedo salir de una cultura pero siempre habran recuerdos y nunca uno podra borrar eso.

En “Breve estudio para autorretrato” podemos observar algo similar que el professor nos explico en la clase que hablo de teatro. Cuando nos dijo que aprender a leer, es aprender a escribir y aprender a escribir es aprender a pensar. Este autor dice que cuando ama, canta y cuando canta, sueña. Esto nos enseña que no solamente en el teatro hiciste que una cosa lleva a la otra si no que atraves de la vida uno aprende que un paso que des es el que decide lo que pasara con el otro.

Estudiante 3

I read them in both languages, but used the english version for my comments since they were easier to understand for me.

The first poem song is really nice, like if it's saying that every day is a story, but that its never really finished. Or maybe they're right, since the day begins for everyone at a different moment, and so in that way the day never really is over.

The poem Winning or Losing practically oozes desparation. I dont think that that kind of need is healthy, especially since I get the feeling the woman is not too keen on seeing/forgiving/talking to the man. But it was touching, the way he loves her. I just am bothered by the obsessiveness of it all. And I wonder what he did for him to say he does not deserve her?

The Girls of My Barrio was actually funny to me at first, the way women could have such an impact on a man, but by the end it turned much more mellow and the humor was gone. It's actually a sad poem...

Poem number 14 is possibly my favorite, since I often say that most men are like dogs, wheres most women are like cats. But its interesting that the first couple stanzas are like how i would interpret the title, but then the next few are positive, saying how they are loyal and pure, but then it goes negative again. So maybe there are more negative things about men than positive.

The last song is really interesting, the one titled “What the night is for”, because of the conclusion that is drawn at the end of the poem. At first I thought it would be a poem about the night, and what the night means to a certain poet, but it was actually more about life.

Estudiante 4

Para este comentario, escogí el poema “Para qué sirve” o también llamado “What the Night is for” (traducido en inglés). El narrador en este poema básicamente se pregunta a sí mismo: ¿Por qué hago las cosas si al fin del cabo no tiene sentido hacerlo ni me da ningún provecho? Se quiere rendir de todo porque piensa que no recibe ningún beneficio ni felicidad al hacerlo. Dice que la vida es difícil y que parece una ecuación, o das tu mayor esfuerzo en la vida o vas en contra del mismo. Termina diciendo que la vida es una ilusión.

Me gusta este poema porque todos en algún momento dado se frustran con lo que la vida les trae y llegan al punto que se preguntan ¿Por qué hago las cosas? Las personas piensan que ya saben lo que va pasar en cada situación, no encuentran el sentido de hacer las cosas cuando piensan que no les va salir bien la primera vez. Pero tienen que entender, que la vida es como un “journey”, tienes que seguir viviendo tu vida para obtener felicidad no importando las veces que fallas.

Estudiante 5

El poema “Para que sirve” causa un sentimiento de tristeza o dolor pero despues de reflexion. Pienso que este poema trata de una persona que esta cansada de luchar por lo que quiere o lo que cree, sin ver que logre nada o que tal vez no haya una diferencia significativa en su vida. Al concluir el poema con que la vida es una ilusion, creo que esta hablando de que la vida no es nada, tal vez no existente, o que carece realidad ya que nosotros mismos le damos valor, realidad, importancia. Muchas veces asumimos falsamente que lo importante en la vida es lo que hacemos o lo que logramos.

El poema “De perder o ganar” es un poema muy triste con mucho sentimiento y significado. Creo que se trata de un hombre que vuelve a ver una mujer que amo pero por circunstancias la cosas no marcharon y la relacion no funciona. Pienso que ya el tiempo ha pasado y el hombre ha reflexionado y quiere cambiar y ser mejor para que la mujer lo acepte y pueden formar una relacion de nuevo.

El poema “En plan de abordaje” es muy interesante. Creo que se trata de un hombre que ha encontrado de una mujer que le gusta y que tal vez le gustaria tener un futuro con ella. A la misma vez el hombre le gustaria disfrutar de la vida y tal vez salir con otras mujeres y experimentar de la vida antes de casarse y formar un hogar con esa mujer que le robo el corazon.

Estos poemas me gustaron mucho porque tienen muchos significados y sentimiento.

Estudiante 6

Para el último blog que dejé en la bitácora, leí el poema en español al igual que en inglés. Quise leerlo en ambas idiomas para entender con más claridad de qué se trataba. Prefiero leer en inglés porque me permite entender mejor lo que el poeta quiere decir, ya que considero que inglés es mi idioma principal y tengo algunas limitaciones lingüísticas en español. Muchas veces hay palabras que nunca he visto en español, por lo tanto no entiendo y necesito saber lo que significa en inglés para poder lograr contestar y completar cualquier asignación o examen.

Lo curioso es que como empecé a estudiar en español en cuarto grado en adelante, hay ciertas cosas que domino en español y no en inglés, por eso necesito leer en ambas idiomas. Lo considero raro pero me ayuda mucho. Al igual que el vocabulario, a veces no entiendo lo que estoy leyendo en español por la forma que se expresan los autores y/o poetas. Por ejemplo si usan muchas metáforas se me hace difícil entender lo que significa o también, si usan dichos que han existido por muchos años y no los conozco, no los interpreto bien.

Estudiante 7

La primera vez lei los poemas en ambos idiomas pero para analizarlos los leí en español porque pensé que las palabras tenían mas significado. Pues como todos sabemos, el español es un lenguaje un poco difícil de aprender y hablar porque una sola palabra puede tener varios significados y aveces al decir algo debemos estar seguro de usar la palabra correcta en la oración correcta porque nos pueden mal interpretar las personas. Es así que la poesía en español puede ser interesante, ya que la mala interpretación del lector puede darle un significado contrario o el lector puede recibir un mensaje totalmente distinto al que el escritor quiere llevar. No como tal vez en el ingles que la mayoría de las palabras sólo tienen un significado especifico que es difícil entonces confundir, al menos que usen metáforas.

Los poemas en ingles aunque en verdad dicen exactamente lo mismo que en español, en ingles las palabras no riman y no tienen esa cierta conexión que una al poema. En ingles puede que los poemas parezcan como un grupo de oraciones que llevan el mensaje y no un poema. Cuando un poema es tan bello en el lenguaje que fue originalmente escrito, queremos traducirlo para poder compartirlo con personas que no conocen ese lenguaje. Al traducirlo, perdemos palabras importantes y tenemos que llenar el poema de palabras que sean parecidas en ese otro lenguaje pero que tal vez no

tienen esa esencia, esa magia que nos captivo. A veces pienso que un poema traducido pierde su esencia, la belleza de las palabras y aunque es nuestra mejor intension de compartir un texto, tal vez las personas de otro lenguaje no apreciaran ese poema tanto como si estuviera en su version original.

Estudiante 8

Luego de haber leído el documento “Veinte Canciones”, puedo decir que los temas incluidos en esta coleccion son muy variados escritos con puntos de vista muy distintos. La primera en llamar mi atencion fue “Hay hombres como perros”. He escuchado este termino mucho atravez de los años y no voy a negar que mi primera impresion fue que la autora era mujer. Son muy pocos los hombre, a mi entender, que se atreven verse a si mismos de una forma tan objetiva. Aunque la cancion discute una gran variedad de hombres (el hombre realengo y sin rumbo, el hombre cooperador, el hombre presumido, el que se hace necesitado, el que se hace agresivo pero es un cobarde, hombres que son solo nombre y los pocos que actuan) la manera en que yo lo interpreto es que por mas buenos hombres que puedan haber siempre son los malos los que dejan una impresion mas fuerte. Aprecio el final ya que establece que hay los que no hacen nada mas que dormir mientras hay los que se atreven buscar lo que quieren y luchar por ello.

La otra canción que me llamó la atención fue “Versos que no tengo que volver a leer” ya que me identifique con el mensaje. He sabido estar lejos de mi país por tiempo extendido y no pasa un día que uno no piense en su país. Digo con certeza que nos volvemos más patriotas y más melancólicos hacia nuestro país cuando estamos lejos y hay incertidumbre de regresar y me gustó el título ya que el que sabe lo que se siente estar lejos de su país, le es suficiente con leer una sola vez esto para entender por lo que se está pasando.

Estudiante 9

Me encantó el documento “Veinte canciones”. Los poemas son muy variados, así que causan diferentes sentimientos en uno. Me gustaron más los poemas en español ya que las palabras eran más precisas y tenían más sentimiento. La canción “Hoy he visto desde arriba” muestra claramente lo que había comentado el profesor en clase sobre la habilidad de recrear las cosas, por parte de los poetas y la cualidad atribuida de semidioses por tal habilidad. Sabemos que los únicos que pueden mirar encima de las estrellas son los dioses y estos son quienes escuchan los resos de los pueblos o las personas y este poema atribuye esa cualidad a alguien más. Persibo una gran tristeza por parte de la voz poética dado que con tan extraordinaria habilidad siente la necesidad de que cuando él mire a alguien a los ojos pueda verle. Lo

dice como deseando despojarse de su posición sobre las estrellas. Tiene un grado de profundidad que se me haría difícil discutir brevemente pero sé que en algún momento tendré la oportunidad de analizar esta canción de forma completa. Mientras tanto me la disfrutaré y buscaré su significado, su mensaje, su tema o simplemente escucharé con detenimiento lo que el o la poeta quiera decirme.

Estudiante 10

Me gusta el poema “Para que sirve” porque tiene una similitud grande con “La vida es sueño” y en cierta forma hace referencia nuevamente a dormir, haciendo mención de la noche y del despertar. Sin embargo percibo en este poema tiene un tono parecido al de Hamlet. Creo necesario decir que este poema tiene una habilidad especial de convencimiento dado que sus razones tocan de una manera u otra a cada persona que posea una vida. Entonces puedo concluir que el escritor de este poema logra lo que para mí debe ser el cometido de cada poeta: que el lector se identifique. El poema logro sacarme de mi realidad y que yo pensara que fuera el que lo escribía y hasta en un momento dado pensé como la voz poética: “Para qué sirve el camino, si siempre encuentro fronteras, y así hasta las esperanzas también encuentran barreras”. Es hasta en cierta forma embriagador el leerlo y su

final es exquisito: La vida: “Es jugarse a la suerte, O ir contra la corriente. En conclusión: una ilusión”.

Estudiante 11

Lei el poema “Para qué sirve” y me impacto mucho, ya que es un poema que a mi perspectiva tiene mucha razon en el mensaje que lleva el mismo. A mi entender el mensaje que lleva es que hay personas que caminan en la vida con señales de que estan vivos pero en realidad estan muertos porque no saben ni que sentido tiene la vida. Como decia el profesor que muchas personas que ya no estan entre nosotros estan mas vivos que muchos de los que estan entre nosotros. Tambien, me hizo pensar cuando dice y cito: “Para que tiro y aguanto, sino para que otros logren lo que a mi me cuesta tanto”. Este es un poema del cual todo deberiamos leer y reflexionar y pararnos un momento y pensar que estamos haciendo con nuestra vida.

Escuche la canción interpretada y me encantó porque yo leía el poema de una manera muy distinta y me sorprendió escucharlo cantar porque me llego mas el mensaje y lo pude imaginar. El intérprete canto el poema como si lo estuviera viviendo y demostró mucha más la realidad del tema. Opino que cada quien lee e interpreta de diferentes maneras pero al escucharlo la interpretación puede ser mas similar.

Me encanto la última clase ya que fue algo muy distinto, nunca había tenido la oportunidad de hacer algo como lo que hicimos. Fue algo relajante y divertido que pude disfrutar mucho. Espero algún día volverlo hacer ya sea con amistades familiares o en otro salón.

Estudiante 12

Me resultó sumamente interesante la canción “Hay hombres como perros”, ya que el autor compara el comportamiento de los perros con el comportamiento humano y pude notar que hay muchísima semejanza entre ellos. En la frase “le aúllan a la luna,” la cual solamente pude notar en las partes en que el autor describe la vida de los perros con menos fortuna, considero que se refiere a que las personas necesitadas, sufridas y que no tienen nada, suelen acudir a “pedirle a Dios” que los ayude, al contrario de las personas que lo tienen todo, que ni siquiera se toman la molestia de orar, ya que estan muy cómodos en su mundo. Por eso, es de notar que en este mundo hay personas que lo tienen todo y personas que no tienen nada, todos somos iguales, pero lamentablemente fijamos diferencias en cuanto a las posesiones materiales. Mientras unos no se preocupan por nada, hay otros que sufren su soledad y pobreza y lo único que pueden hacer es orar, con la esperanza de que su situación algún día pueda cambiar.

“Entre la espada y la pared” en especial me gustó mucho. Admito que en ciertas ocasiones he actuado como el personaje de esta canción. La cual considero que siente algo por una persona, pero se muestra indiferente y apacible ante ella. Considera que no debe estar con esta persona por alguna razón, aunque la extraña cuando no esta con ella. Creo que todo en esta vida es como el titulo de una de las canciones que leí “De ganar o perder” y uno no pierde nada con ser amable, sino al contrario podrias ganar una gran amistad o quien sabe podrías encontrar a tu próximo “compañero/a de la vida”.

Me encantó “Amigos”, porque de alguna forma me hizo recordar a mi infancia. Esta canción trata de cuando el personaje crecía junto a sus amigos los cuales en ocasiones cuando que deseaban algo, “recortaban hasta la grama” por ejemplo, para poder llevar a cabo lo que deseaban hacer. Eran cómplices, compañeros de infancia, amigos de toda la vida, aún cuando ni siquiera de pequeños sabian lo que era en sí la amistad. Es maravilloso tener una amistad de esta manera y es muy bonito recordar esos tiempos compartidos con los amigos en el ayer, que quedan plasmados en la memoria para ser recordados con suma alegría o nostalgia en momentos de reflexión.

Estudiante 13

Me he identificado de una manera tremenda con el poema titulado “Para qué sirve”. Mi interpretación del mismo es que por más que uno haga

cosas que aporten a la sociedad o a la vida de otra persona no todo el tiempo aportan tambien a nuestras vidas y por eso entonces ¿Para qué sirve? Por ejemplo, para que sirve tratar de hacer feliz a los demas si a uno mismo le cuesta tanto alcanzar su propia felicidad. Además de cierto modo tambien puedo compararse con nosotros los estudiantes que somos los futuros profesionales, en muchas ocasiones hay quienes se graduan y piensan ¿Para qué sirve tantos años de estudios si hay tantas puertas cerradas en el mundo laboral?

El otro que atrajo mi atención fue “Breve estudio para autorretrato”, no hace falta hacer grandes cosas y tener muchas riquezas para ser una persona completa, realizada y feliz, solo hace falta tener metas claras y hacer las cosas con pasión y entrega no solo porque tengamos alguna ganancia de ello.

Estudiante 14

La verdad que estan muy interesantes las “Veinte canciones”. Primero, los leí, los interprete y luego es que cada uno tiene uno que otro detalle la cual me identifique y me puso a pensar en unas cositas que no había notado. Pero, la verdad de todos me llamó la atención, “Hay hombres cómo perros”, de veras que no pensaba que podría haber un poema comparando tanto a los hombres con un animal: el perro. Mientras leia me

detuve en este. Entiendo que como el perro no valora lo que tiene el hombre tampoco. Fijese que cuando dice:

“Leales a sus amos,
Saben hacerse el muerto y comen de su mano;
Con collar y papeles, casitas y vacunas,
Son los que ni siquiera
Le aúllan a la luna.”

Es porque al igual que el perro, es leal a su amo, el hombre también, le es leal a su pareja, pero así como el perro siendo leal, va haber un momento donde se le aparece otro perro y prefiere irse con el otro perro y no estar con su amo. Esto lo confirma cuando dice que: “Hay hombres como perros, / Que mueven la colita / Y van a la primera siempre que alguien les pita”. Pero comparo esto con la película Frida. Fijese que en la película le daban importancia a la lealtad pero, no a la fidelidad. Y lo pudimos ver cuando Frida sabiendo lo mujeriego que era Diego, se casó con él. Y para ella era importante la lealtad aunque no le fuera fiel. Pero, “saben hacerse el muerto, y comen de su mano”, osea, saben hacerse la victima y vuelven a su amo. De verdad este poema tiene mucha tela que cortar. Es completamente la realidad de estos tiempos, los hombres y los perros... Muy cierto, interesantisimo, me llamó mucho la atención.

Estudiante 15

Mientras leía “Versos que no tengo que volver a leer”, rápidamente me vino en recuerdos cuando discutimos en el salón de clases el poema “Valle de Collores” de Luis Lloréns Torres, que trataba de la inmigración en los puertorriqueños. Pienso que se parece mucho ya que en Valle de Collores, estas personas que se van pensando en regresar a su país, no pueden acostumbrarse a otro ya que su país, costumbres y tradiciones, literalmente lo llevan en la sangre. Y esto lo comparo con “Versos que no tengo que volver a leer”, ya que aquí expresa lo que esa persona siente por su país, cuando dice “Te extraño como te siento”, es como si estuviera lejos de su país natal, y no puede olvidar esos recuerdos que vivió en la misma. Es como nosotros los boricuas, se nos hace difícil después que nacemos en Puerto Rico, y crecemos ahí, cuando llega el momento de uno por alguna situación tenga que irse a vivir a otro país no se acostumbra, y comenzamos a decir, que nos hace falta el canto del coquí u otras cosas más que hace de nuestro país un país único. Pues, por esto y muchas más pienso que se asemejan mucho.

Estudiante 16

En el poema “Versos que no tengo que volver a leer”, el autor expresa el amor que siente por su país. Comienza expresando el dolor por estar a distancias o en un destierro. No obstante, muy dentro de su corazón expresa

la nostalgia de llevar a su país. En el título se pudiera inferir, que no desea recordar el estar fuera de su país. Aunque lo lleva marcado dentro de su ser, no desea tenerlo a memoria a través de las líneas escritas.

En “Hay hombres como perros” el autor hace una comparación, o más aún, le hace una crítica contundente a los hombres que se comportan como perros de faldas. Hombres sin futuro, que no se preocupan por que sus vidas tengan algún sentido. Pudiendo aportar a la sociedad con sus capacidades. Hombres que “ladran mucho y muerden poco”, son éstos, que hablan demasiado y aportan muy poco. Hombres, que son sumisos, que no están dispuestos a ir en contra de lo establecido, que prefieren mantener lo que tiene, y no mirar más allá de sus narices. Hombres que son entregados, por un plato de potaje. Hombres que pueden levantarse para hacer frente a las dificultades, más una vez presente esconden el rabo entre las piernas. Hay otros que logran sobresalir que superan los que dirán y se mantienen dando el frente a los retos de la vida no importando a lo que se puedan encontrar en el caminar.

Estudiante 17

Tuve la experiencia de leer los poemas de “Veinte Canciones” y entre esos me llamo la atención “Versos que no tengo que volver a leer”, porque el(la) autor(a) lo escribe con letra de tristeza y añoranza del país de donde

proviene, tambien me parecio que al leerla a uno le llegan los sentimientos. Yo me identifico de una manera muy similar con el poema, no porque naci en otro pais, sino porque casi toda mi familia esta en otro pais y cuando nos vicitan me siento bien unida con ellos, y cuando se van ya quiero volverlos a ver.

Otro poema que me llamo la atencion es “Para qué sirve”, mi interpretacion de este poema es que pinta la vida como una ilusion. Me identifico mucho con este poema, ya que me siento como dice en el poema “Para qué sirve la noche, Si cuando madruga el día, Vuelvo a encontrarme tan solo”, porque en los que uno piensa que puede confiar, es en los que menos debes, y cuando vienes a ver es mejor reservarse las cosas, porque al final de cuentas nadie te va ayudar mas que tu propia familia.

Estudiante 18

Reflexionando en cuanto a la poesía para mi es una de las cosas más hermosas que existe, me encanta leerla, escucharla y dejarme seducir por ella. Pienso que la poesía es algo con mucho poder, un poema bien escrito y con palabras provenientes del corazón puede hacernos, reír, llorar, enamorarnos, provocarnos admiración y hasta hacer que nos identifiquemos con alguna situación que presente el poema , en fin es algo maravilloso. Admiro a los poetas y los músicos del ayer que interpretaban bellas odas al

amor de una manera tan espléndida. He disfrutado mucho de las clases en las que hemos incursionado en el mundo de la poesía, las letras de las canciones y el análisis de las mismas!!

Estudiante 19

He escuchado la canción “Para que sirve” y he leído también el poema y debo decir que la canción es mucho más sorprendente. En la canción podemos sentir la vida que le dan a las palabras, usando la entonación correcta. También, al ser el propio autor que la canta, es el mejor que sabe como de que manera y con que entonación. Es interesante ver como unas palabras con la entonación perfecta al expresarlas pueden impactar a una persona y darle mejor sentido a las palabras. Me explico, al yo leer el poema me gusto porque es un poema bello, pero al escucharlo en canción encontré que las palabras tenían más significado.

Estudiante 20

Pude escuchar estos poemas cantados y pienso cuando el profesor preguntó en clase que si es lo mismo leer un poema que escucharlo cantado. En referencia a esto, puedo decifrar que leer el poema y escucharlo no tiene la misma esencia, ya que leerlo te transmite el autor el sentir que se presenta, y al leerlo te envuelves dentro de la lectura que te imaginas lo que está

aconteciendo con imágenes y hasta con las emociones y causa esto en uno un efecto de que se te estremese el corazón y sea cual sea el mensaje o idea que se presenta, queda plasmado en la mente y esto lleva a uno como persona a identificarse y ha internalizar, a reflexionar de la misma, es más mientras vas leyendo vas reflexionando y tienes el tiempo para hacerlo.

Por otra parte, cuando lo escuchamos cantado no podemos sentir lo mismo ya que se pierde esa esencia de la que me refiero, fíjese cuando es cantado, lleva la misma letra, el mismo mensaje o idea, pero difiere en que lleva un ritmo, una melodía. Incluso, pienso, que no es posible cantar un signo de admiración como leerlo, es por eso que cantado se limitan muchas cosas, hasta no se siente lo mismo, aunque lleve el mismo mensaje. Mientras lees, puedes vivirlo y hasta ser parte de lo que el autor expresa.

Por otro lado, me llamó mucho la atención el poema “A sol y sereno”, que se refiere a las personas abandonadas y maltratados, esa realidad la cuál vemos que está aconteciendo hoy día. Y me gustaría que muchas personas pudieran escucharlo, porque lleva un mensaje muy real, algo que tenemos el control en nuestras manos, lo que es el maltrato de los niños, que sufren y padecen tanto a su corta edad, por eso, esto me lleva a pensar que esa es una de las razones por las que los niños quieren terminar su vida con el suicidio. Este poema, es como hacerle un llamado a la conciencia. La verdad me gusto mucho.

Estudiante 21

Me dí la tarea de escuchar las canciones y debo decir que realmente me gustó más haber escuchado la interpretación y haber leído el poema. Me gustó realmente la experiencia de escucharla ya que a través de la misma pude comprender mejor todo ese sentimiento que el autor guarda y busca transmitir a través de esas palabras tan hermosas. Por otra parte la experiencia de haber leído los poemas también fue uno muy positivo ya que el poder comprender y desarrollar la habilidad y el interés por descifrar el mensaje oh el sentimiento tan hermoso que el autor desea despertar en cada uno de nosotros.

Estudiante 22

La clase de ayer sinceramente fue muy amena y relajante... ¡Me encantó! después de un día largo llegue al salón y pude despejarme. Fue muy buena iniciativa del profesor el haber integrado ese bonito ambiente utilizando velas para disfrutar de una manera diferente los mensajes de cada canción y escuchar el ritmo que tienen los versos. Las palabras se enlazaban unas con otras para comunicarnos cualquier cosa que el poeta quería decir, ya sea vivencias, amor, pasión, tristezas, alegrías o desamor.

La dinámica de estar en silencio en el salón, con una vela encendida y leyendo un poema, nunca lo había experimentado en mi vida, mucho menos

saber lo precioso que se siente que por un instante, podíamos concentrarnos en un ambiente apacible, y en medio de la oscuridad recitar un poema con delicadeza. Esto fue muy relajante, fue tremenda forma de reflexionar, de obtener conocimiento, nunca lo había hecho. Como estudiantes nos acostumbramos a que la forma de aprender es escribiendo en un papel. Y al experimentar todo tan diferente puedo decir que, si todos fueran así mantuvieran a los estudiantes muy atentos y despertarían en nosotros las ansias de aprender... daría gusto aprender.

Este género de canción me gusta mucho porque permite expresar abiertamente todo lo que se pueda imaginar. Se puede escribir todo tipo de tema sin tabúes, pero haciendo que se escuche más bonito. Esto se puede lograr gracias a los recursos estilísticos que se utilizan en el género como: la metáfora, símil, personificación, la anáfora etc. Los recursos le añaden gusto y sutileza a cada verso y a la misma vez hay que tener en cuenta el ritmo para que el lector disfrute del poema. En fin, este tipo de actividades son muy agradables y estimulantes. Ya quisiera que la universidad tomara la iniciativa en hacer algo similar una vez al mes o al año, pero me gustaría porque abriría caminos y además desarrollaría el intelecto.

Finalmente, tengo que decir que muchas veces nosotros dejamos pasar en nuestras vidas cosas que parecen no tener tanta importancia, pero cuando otra persona habla la realidad te hace caer en cuenta. Y yo he caído

mucho en cuenta desde que comenzamos el curso de humanidades. He podido comprender tantas cosas que no me importaban y he podido reflexionar sobre mi manera de pensar. Y en cada clase siempre tiene que haber algo aunque sea pequeñito que te hace caer en cuenta.

Estudiante 23

Escuche la canción “Entre la espada y la pared” y me fascinó. Haberlo leído fue una cosa, pero escucharlo musicalmente fue fenomenal. No solo la interpretación que fue exelentísima, sino que la pieza musical es perfecta para el mensaje que se quiere transmitir.

Tiene una sensación de misterio, de tiempo, de convicción y un amor entrelazado, que aunque se lucha por encontrarlo en las melodías, lo da la voz en cada exaltación y lo hace tan majistralmente que la conción completa se vuelve como yo suelo llamar a las cosas así: embriagadora.

Te envuelve hasta que logras ver a la mujer en algun lugar frente al interprete y una mirada perdida que la busca porque hasta eso nos lleva la poesía. Nos lleva a buscar que el poema se vuelva nuestra realidad, algunos y algunas veces lo logran, el que no, busque que la poesía y la música lo transporte, porque entonces sabrá lo que es entrar en ella y a veces no querrá salir.

Estudiante 24

Definitivamente la experiencia de escuchar el poema “Para que sirve” cantado es una experiencia unica; el sentimiento que emana por medio de la melodia es hermoso. Tuve un dia largo y bastante agitado y les cuento que con tanto stress del dia se me habia olvidado escuchar la cancion, llegue a mi casa algo tarde de la universidad y recorde que tenia que hacer algo mas que me inquietaba pero no sabia que era, cuando entre a mi cuarto y vi la pc recorde que el profesor nos propuso, no obligatoriamente, que el que quisiera escuchara las canciones, asi que con todo y mi cansancio a las 12:26 de la madrugada, apague todo lo que produjera ruido en mi casa, cerre la puerta de mi cuarto, me recoste en la cama mientras escuchaba las gotas de lluvia caer junto a la melodia del poema, no habia experimentado cosa igual, era como si el cansancio, las presiones y las preocupaciones del dia salieran de mi y mi cuerpo quedara libre, era como si la cancion entrara en mi y liberara todo aquello que me hacia daño en ese momento, les puedo prometer que jamas me habia sentido asi, la luz de mi cuarto estaba apagada asi que no podia mirar nada, solo escuchar y analizar aquel poema que habia escuchado en el salon de clase, leido, y reflexcionar sobre como, la musica cambia todos los esquemas, siendo en ese momento para mi como una terapia espiritual. Lo unico que puedo decir es: “intentenlo, tomen un poquito de tiempo para vivificar y animar el espiritu por medio de estas actividades inusuales en un

mundo donde la rutina de vida es a toda prisa”. Gracias Profesor, excelente clase, la disfrute y luego de haber tomado esta clase de humanidades, puedo decir que mi perspectiva hacia este curso cambio completamente.

Estudiante 25

En mi perspectiva sobre escuchar el poema “De ganar o perder” me parecio fascinante, en cuanto a como yo lo leí y la diferencia de escucharlo del poema a la cancion. Si tuviera que elegir entre el poema o la cancion eligiria las dos porque ambas tienen el sentimiento simplemente hay que buscar lo que no se entiende e interpretar el poema de otra manera y disfrutarselo, en cuanto a la cancion es notable el tono, el sentido, el sentimiento y lo que el le quiere decir a ella mucho mas claro y preciso; se entiende mas, ya que la experiencia mas amplia te dejas llevar por la musica por la letra, y es mas agradable te lo disfrutas mas.

A mi me encanta ese tipo de musica tengo una buena apreciacion de ella, ya que soy musico, y puedo decir q esta cancion me dejo perplejo me la aprendi y todo por si en lagun momento la tengo que utilizar. La escuche varias veces y cada vez le encontraba algo diferente realmente me la vivi porque se sentia la esencia, el mensaje de que no todo es a base de palabras si no de acciones que marquen una vida; aunque las palabras complementan muchas veces la belleza de las acciones.

Estudiante 26

“Entre tú y yo” trata de la vida de una pareja, que se están en su etapa de vejez. Han pasado por tanto tiempo en lo mismo que ha caído en la rutina. Se pasan toda la vida recordando sus recuerdos del ayer, que no han cambiado mucho. Son tantos recuerdos que le vienen a la mente del ayer. Se pasan la vida viviendo por vivir. Y están viendo como el cuerpo ya esta envejeciendo, ya apenas pueden caminar. Como los años se le van acortando y acortando. Han pasado por muchos malos momentos, tristes, fuertes, que los han golpeados, pero siguen de pie. Esto lo ha puesto más amargos. Y ya a lo último se preguntan y su amor, no se recuerda si se sienten amor o no, el uno al otro.

Yo creo que el autor lo que quiere es que uno reflexione de la vida que uno esta viviendo con su pareja. Que siga amándola, que siga manteniendo ese fuego en la relación, para que después no se te haga tarde y ya no caigas en una rutina. Y cuando llegues a viejo te recuerdes de los momentos buenísimos que pasaste con esa pareja. Y que quede amor. Por lo menos así yo lo entendí el autor quiso enviar ese mensaje.

El poema “Amigos” trata de una amistad de toda la vida. Que se conocieron desde niños, crecieron juntos de tal forma que se conocían todo. Tienen muchos recuerdos de su niñez, sus pasatiempos juntos, sus hazañas,

sus maldades. Todo el tiempo de su infancia lo paso con sus amigos. También de sus juventud, de sus amores. Es una amistad sin interés. El autor esta bien satisfecho con esa amistad, que el mismo bendice su amistad. La amistad creció de tal forma que paso por encima lo que uno cree que es la amistad.

Estudiante 27

El tema central que nos trae el poema “Breve estudio para autorretrato” es básicamente el caminar por la vida, lo que queremos, hacia dónde vamos y cómo nos sentimos con nosotros mismos y con la vida. A veces la meta no es llegar sino mantenerse en la lucha por alcanzarla. Esa es quizás la razón principal por la cual muchos de nosotros los jóvenes nos frustramos fácilmente y no alcanzamos las metas que nos hemos propuesto. Nos enfocamos en lo que queremos lograr sin mirar bien las acciones de nuestro diario las cuales son las que deciden si llegaremos a lo que queremos o no. Cada una de nuestras acciones tiene que ir dirigida a completar un grupo de acciones que son las que a la larga nos llevarán a lograr nuestras metas. Por ejemplo: queremos convertirnos en profesionales para ganar dinero y tener las cosas que queremos, tales como un carro, ropa, aparatos electrónicos, dinero para disfrutar etc. pero no estamos conscientes de que para lograr esto debemos concentrarnos en nuestros estudios para

graduarnos y poder ejercer como profesionales. Tenemos que vivir cada día a la vez sin ponernos ansiosos por el futuro y mirando el pasado para no cometer los mismos errores.

Los temas tratados y que están contenidos en el poema son: los valores en especial la sinceridad y la honradez , la humildad del hombre en tener lo que necesita fruto de su esfuerzo y no por mérito de otros, el deseo de progresar sin dañar a otros, vivir en paz y armonía con la vida y la naturaleza. En la segunda estrofa nos habla de la honradez, la verdad y el que obrar bien es más importante si se hace sin esperar nada a cambio. También nos trae el mensaje de que no es solamente tener lo que nos hace ricos sino saber que hacer con aquello que tenemos.

El hombre tiene que tener respeto por la naturaleza pues de ella se suple para vivir por lo que entendemos que el poema se habla de la integración del ser humano a la naturaleza que le rodea y tomar con seriedad su relación con ella. En la medida que nos conocemos tendremos la capacidad de autorrealización. Conocer el camino por donde vamos y saber si en verdad nos lleva a donde queremos es la base para el logro de nuestras metas.

Estudiante 28

El poema “Hay hombres como perros” presenta una interesante comparación entre la vida del hombre y los perros a los que solemos llamar el

mejor amigo del hombre. ¿No será por el parecido de ambas conductas las que hacen que el perro sea llamado así? En nuestro caminar por la vida nos encontramos diferentes clases de personas, unos que vagan perdidos sin saber qué hacer con sus vidas, otros que se muestran agresivos, los que luchan sin importar los obstáculos y los que aparentan lo que no son entre otros.

Viendo la comparación que establece el autor nos preguntamos ¿Hasta qué punto estamos actuando de esa manera? Cuando vemos el poema podemos ver cómo el autor compara a los hombres en sus distintas conductas con una animal en este caso con el perro. Es asertivo en cada una de las comparaciones que establece. Nos podemos preguntar hasta qué punto vemos a los animales como seres inferiores cuando son muchas las veces que actuamos como ellos.

Podemos evaluar nuestras vidas para preguntarnos si en realidad estamos actuando como el ser más inteligente sobre el planeta Tierra. En cada estrofa el autor habla de cómo es el ser humano puesto que entendemos que cuando usa la palabra hombres se refiere tanto al hombre como a la mujer. Nos habla del vagabundo, del altanero que a la larga huye si le hacen frente, de aquellos que se doblan y los que aparentan lo que no son. Toca el tema de las clases sociales y cómo la misma influye en el comportamiento por ejemplo cuando dice: “Con collar y papeles, casitas y vacunas, son los que ni

siquiera le aúllan a la luna” además dice: “de castas y linajes, entre esos y los otros todo está en el pelaje” entiendo que se refiere que por dentro todos somos iguales. Llama la atención cuando dice que los hay de diferente cuna y por eso algunos se quedan esperando, sin actuar, resignados a lo que pasa si intervenir para nada es su futuro mientras otros luchan por alcanzar metas aunque parezcan imposibles (los que le aúllan a la luna). Es decir, mientras unos son competidores en la carrera de la vida otros optan por ser meros espectadores desde las gradas.

Finalmente me pareció muy bonita la parte en que menciona como algunos sirven de guía y podemos mencionar que los perros guías llevan a su amo por donde se le indique evitándoles los obstáculos que le puedan hacer daño y nunca hace que su amo tome el camino que al perro se le antoje, inclusive cuando su propia naturaleza lo llame.

Estudiante 29

La música es conocida como el lenguaje universal, es un lenguaje que todos podemos entender y nos ofrece variedad para todos los gustos. La poesía existe desde que el mundo es mundo, inclusive en la Biblia hay poesía. Ambas disciplinas se entrelazan ya que hay canciones que originalmente se escribieron como poesía y hay canciones que se pueden recitar. Son pocos los seres humanos que no se conmuevan ante una canción bella o un profundo

poema. La música ha servido como medio de expresión y comunicación por ejemplo la bomba tuvo sus orígenes como medio de comunicación entre los esclavos ya que los agrupaban de diferente lenguaje para evitar que hablaran entre sí y éstos se comunicaban por medio del sonido de los tambores, el movimiento del cuerpo, el baile.

Es entonces que no debemos dejar pasar la oportunidad de aprovechar ambas disciplinas para ser utilizadas en el proceso de enseñanza. Todos recordamos la rutina de los primeros años escolares donde por medio de canciones aprendíamos los días de la semana, los meses del año, a saludar, los modales entre otras. Los poemas también son excelentes para estimular la creatividad por medio de su creación o la memoria cuando los aprendemos.

Es lamentable que en nuestras escuelas hoy día apenas se escuche a los niños entonar canciones. Los jóvenes gustamos mucho de la música moderna, la que se oye hoy día cuya letra en algunos casos se torna en mensajes negativos. Pero eso no quiere decir que este tipo de música, claro con la letra apropiada, no se pueda usar para enseñar y motivar a los estudiantes para que el aprender sea divertido. No solamente pueden cantar sino hacer movimientos rítmicos que ayuden al niño en su desarrollo motor y a los adolescentes sirva como motivación y forma de expresión que a la larga es muchas veces una buena forma de conocer sus intereses.

Estudiante 30

“En aquel momento” es una canción muy llena de imágenes y muy sensual. Habla del amor evidente entre dos personas que la espacia de un instante se abandonan sin moderación uno a otro, de manera tan natural como les están sorprendidos lo mismo. Es la historia de un momento mágico que viven intensamente a un hombre comúnmente reservado y de una mujer comúnmente distante, que se abandonan a compartir un momento apasionado. Encuentro el texto verdaderamente muy bello, intenso, apasionado y sensual. ¿Es del vivido?

“Lloverá” es una canción más triste y más melancólica. Habla de una pareja que encuentra problemas. El hombre es enamorado y demanda a la mujer más paciencia y atención. Mientras que la mujer parezca ser una gran impaciente a quien le gusta ir rápidamente en todo, que delante de los obstáculos a tendencia que hay que pasar a otra cosa en lugar de esperar, de reflexionar y de implicarse más. Es la historia de una pareja que deriva y no se comprende más. El texto en francés es menos poético y lleno de imágenes. Al mismo tiempo refleja mejor la tristeza y el lado duro de la situación. ¿Es también del vivido?

¿Traducir una canción puede ayudar a conocer un idioma? Sí, esto puede ayudar a enterarse de una lengua. En cambio es bastante complicado y ya pide conocimientos de base de la lengua. Pero para una persona que

procura mejorar su vocabulario y su synthaxe, es muy instructivo. La traducción de una canción o de un poème pide primero una buena comprensión de la lengua con el fin de comprender el sentido original del texto. Luego debemos buscar a traducir pero nos damos cuenta rápidamente que la traducción literal no corresponde en el sentido del texto. Es mientras un grueso trabajo de búsqueda de synonymes debe hacerse para encontrar una traducción una poco diferente que permitirá encontrar el sentido inicial.

¿Una canción puede hacernos pensar otras cuestiones? Sí pienso porque una canción es a menudo una historia vivida o el reflejo de sentimientos. Las personas que la escuchan pueden o reconocerse, encontrarse en una situación similar, o al contrario descubrir situaciones o sentimientos muy diferentes de lo que pueden vivir. La voz y las palabras transportan sensaciones, la historia de las interrogaciones, y el sentido de la reflexión.

¿Una canción puede ser un instrumento pedagógico? Sí desde luego, es un medio pedagógico diferente estándares pero quien puede ser mucho más incitativo y mucho más eficaz. Pienso que esto permite implicar al estudiante permitiéndole aprender a escuchar, comprender e identificar por el rodeo de un medio lúdico que despierta los sentidos. Esto puede ser un instrumento pedagógico para la literatura y la poesía, estudiamos un texto

para comprenderle y asimilarle; para el aprendizaje de una lengua, reconocer los sonidos, las palabras y su sentido.

Anejo 6. Índice de canciones

Canciones del corpus textual

“A calzón quitado” (4.1.3.).....	186-188, 225, 232, 287, 288
“A sol y sereno” (4.1.15.)	212-214, 241-242, 250
“Amigos” (4.1.5.)	176-177, 182, 189-192, 226-227, 271, 288
“Breve estudio para autorretrato” (4.1.18.).....	178-179, 216-218, 246, 288
“Crónicas de pasados en curso” (4.1.6.)	192-194, 228, 232
“De ganar o perder” (4.1.10.)	178, 200-202, 233-234, 287, 288
“En cautiverio” (4.1.12.)	178, 182, 205-206, 238-239, 287
“En plan de abordaje” (4.1.9.)	182, 197-200, 231-232, 278, 287, 288
“Entre la espada y la pared” (4.1.2.).....	136-137, 185-186, 225, 288
“Entre tú y yo” (4.1.4.).....	180, 188-189, 226, 232
“Hay hombres como perros” (4.1.14.).....	182, 210-212, 240-241, 250, 288
“Historias incompletas” (4.1.1.)	179, 183-184, 224-226
“Hoy he visto desde arriba” (4.1.17.)	137-138, 182, 215-216, 245
“Las muchachas de mi barrio” (4.1.11.)....	182, 177, 202-204, 234-236, 250, 288
“Para qué sirve” (4.1.20.)	178, 220-222, 248-249, 284, 288-290, 296

“Pequeño gran amor” (4.1.8.)	195-197, 231, 270, 288
“Santurce” (4.1.13.)	182, 207-210, 239-240, 250, 282, 288
“Simiente” (4.1.7.)	178, 194-195, 228-229, 280
“Versos que no tengo que volver a leer” (4.1.16.)	214-215, 243, 288
“Viento de cangrejos” (4.1.19.)	181, 219-220, 246-248

Canciones externas al corpus textual

“Antonia”	41, 51, 334
“Antonia Martínez”	41, 352
“Antonia murió de un balazo”	41, 333
“Aves de paso”	200, 376-377
“Canción del pueblo”	51
“Debo partirme en dos”	37, 374
“Decir amigo”	190, 378-379
“El papalote”	190, 374
“En aquel momento”	303-304, 392-394
“Ésos no son de allí”	263-264, 349
“Hoy no quiero estar lejos de la casa y el árbol”	190, 374

“La mamma”	67
“Lloverá”	304, 394-396
“Los bárbaros trucutú”	50-51, 334
“Me veo claramente”	190, 374
“Pa’ los boricuas ausentes”	87-88, 339
“Parce que tu as vingt ans”	67
“Playa Girón”	290, 374
“Sal a caminar”	53, 333
“Traigo una canción”	238, 337
“Verde luz”	51