

De la oscuridad a la luz: el legado canario de Luisiana

Propuestas didácticas para el aula de español

Máster en literatura hispanoamericana y su aplicación a la docencia

Claudia Cilla LeJeune



Junio de 2023

“¿Qué, quieren una originalidad total y absoluta? No existe, ni en el arte ni en nada.
Todo se construye sobre lo anterior. No hay pureza en nada humano.”

(Sobre héroes y tumbas, Ernesto Sábato)

“Lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo.”

(Aristóteles, filósofo griego)

A los isleños

Me gustaría expresar mi agradecimiento a mi tutora Eliana Dukelsky Cinello por leerme y responder a mis dudas durante mi formación en la FIDESCU estos últimos meses.

Quisiera agradecer a mi esposo su apoyo durante esa jornada educativa del estudiante de toda la vida que soy yo.

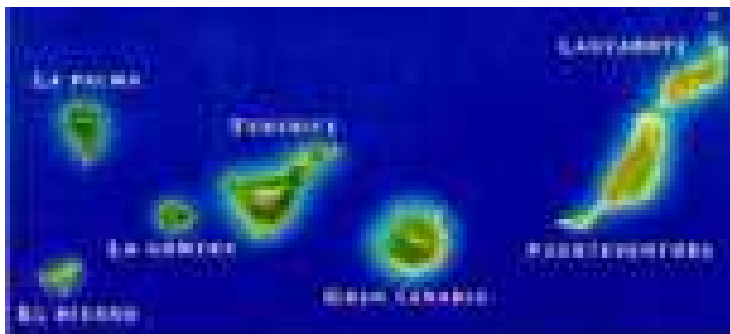
Asimismo, doy las gracias a “Wimpy” por el tiempo que me dedicó. Fue verdaderamente un placer conocer su historia y hablar español con él.

Índice breve

1. Introducción [5]
2. Legado canario de Luisiana: recopilación de materiales y recursos para las propuestas didácticas [17]
3. Metodología utilizada para las actividades [29]
4. Propuestas didácticas en las clases de español basadas en el acervo canario de Luisiana [44]
5. Conclusión [84]
6. Bibliografía y recursos [86]
7. Anexos [94]

1. Introducción

La emigración hacia América es uno de los temas más cautivadores de la emigración canaria. El archipiélago de las islas Canarias, constituido por siete islas (El Hierro, La Gomera, La Palma, Tenerife, Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote, con una superficie total de 7.500 km²), ha tenido una gran influencia en el continente americano. El archipiélago fue español en 1496.¹ Como escribe Maximiano Trapero, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, “En muchos aspectos Canarias, que durante siglos fue paso obligado de España a América, se ha convertido en el centro geográfico de ese mundo que llamamos “hispanico” y que se sitúa en las dos orillas del Atlántico”.²



<https://www.dis.ulpgc.es/canarias/mapacanarias.html>

A los estadounidenses les suele fascinar la historia. Por otro lado, los estereotipos americanos tienen una muerte lenta, particularmente cuando se trata de la poca motivación para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Quizá la introducción del tema canario de Luisiana³ en las clases de español pueda ayudar a arreglar este asunto. Con esto, mi intención es incorporar un trocito del acervo histórico, cultural y lingüístico de los descendientes canarios que llegaron al territorio de Luisiana a finales del siglo XVIII, región que formaba parte del reino de España, en el currículum para la enseñanza de la lengua española en el Estado de Luisiana. Estos canarios son los llamados “isleños”. La comunidad isleña ha logrado conservar el acento canario del siglo XVIII hasta el siglo XXI en Luisiana. Obviamente, las interacciones de la comunidad con el resto del Estado, junto al mejoramiento de las redes de carreteras y oportunidades en otros lugares, motivadas por unos eventos meteorológicos infortunados, favorece que hoy en día sean pocos

¹ <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvillalbahervas/wp-content/uploads/sites/128/2018/03/3o-eso--conquista-y-colonizacion-de-las-islas-canarias-cc-ee-4.pdf>

² Trapero M. (2002) “La décima popular en canarias: sus modalidades de usos, su historia y su actualidad”, publicado en *Lenguajes de la tradición popular (Fiesta, canto, música y representación)* (ed. Ivette Jiménez de Báez). México: El Colegio de México, 351-371., Digitalización por la ULPGC (2008)

³ Primero queremos asegurarnos de que nuestro lector sepa las limitaciones geográficas de la Luisiana actual. Luisiana está situada al sureste de los Estados Unidos, limita al norte con el Estado de Arkansas, al este con el Estado de Misisipi, al sur con el Golfo de México, y al oeste con Texas. Su ciudad más conocida por los turistas y el comercio es Nueva Orleans; sin embargo, Baton Rouge es la capital administrativa.

los isleños que hablan con ese acento. A la hora a la cual estoy escribiendo, serían unos cincuenta isleños en hablarlo así en toda Luisiana.⁴

Proponemos reconocer el acervo isleño en Luisiana como legado de un tiempo pasado (no puede ser sin una mirada nostálgica), pero sin lugar a dudas constituye un testimonio histórico de generaciones de trabajadores seducidos por la idea de empezar de nuevo en el país del Tío Sam. Y así proponemos hacer de la diversidad una riqueza en el mundo hispanoamericano. Asimismo, nos gustaría con este trabajo construir un puente entre la grabación del legado de los isleños y las generaciones presentes y futuras de Luisiana y cualquier persona interesada por el idioma español y su cultura. Y para construir puentes, no existe mejor ámbito que el educativo como solución de transmisión, respeto, y apertura al mundo. Por eso, este trabajo se centra en propuestas pedagógicas para diversos niveles con el objetivo de que cada estudiante y profesor encuentren un pequeño tesoro para aprender y compartir.

Primero, nos centraremos brevemente en el contexto histórico de los isleños (pasando de manera escueta por una cuestión terminológica de las clases del español extranjero). Segundo, veremos qué recursos y materiales están disponibles. Tercero, examinaremos las metodologías empleadas en el contexto de aprendizaje estadounidense acerca del idioma español. Y, para terminar, ofreceremos propuestas didácticas para el aula de español basadas en el legado canario.

1.1 Justificación: ¿Por qué este tema?

Llevo algo canario en mí. El germen de la inspiración de este trabajo se lo debo en parte a mis padres, a quienes se les ocurrió ir de vacaciones a Tenerife cuando mi madre estaba embarazada de seis meses. Debí de probar una tapa española desde el vientre de mi madre. Quizá quedó algo en mi subconsciente y se escribió en unos bocados y sonidos mi amor e interés por el idioma español y la cultura hispana a través del cordón umbilical. ¡Un sabroso viaje desde adentro!

⁴ Según Lloyd “Wimpy” Serigñé, un isleño que aprendió el español canario de sus padres, y a quien tuve la oportunidad de conocer.

Como se puede entender, es un tema que llevo en el corazón (o en el estómago), porque mi historia está conectada con las islas. Pero eso no es todo. Justo cuando me preparaba para dar el paso de la adolescencia, mis padres otra vez me sorprendieron con la idea de mudarse a otro país, o mejor dicho, a una isla. El día de mi decimotercer cumpleaños volamos a Tenerife, para vivir al sol, según mi padre. Es que el tiempo frío de Bélgica nunca le gustó mucho al papá italiano. Empecé la octava en el colegio de Las Galletas en el sur de la isla y primero de BUP en Los Cristianos. Después de esta breve inmersión, volvimos al frío belga.

Años más tarde, en la universidad de Mons-Hainaut, “¡qué calufa!” me ponía el profesor de español cuando se obstinaba en corregir mi seseo. Yo no entendía nada de lo que hacía mal. Mi única referencia del mundo hispano, incluido el hablar, era tinerfeño. Este recuerdo, vivo en mi memoria, podrá finalmente encontrar la paz al terminar este trabajo cuya motivación se nutre de su desaliento. Años más tarde, la saga canaria, de alguna manera, me perseguiría cuando me ofrecieron un puesto de profesora visitante en Luisiana. Ahora, estos elementos biográficos, importantes sin duda, solo participan en las anécdotas de este trabajo, pero ofrecen un guiño al lector sobre mi motivación.

En diferentes momentos, el isleño de entonces y la joven adolescente que era yo estábamos viviendo la vida de dos lados del “Pond” con una canastita “tan abierta, tan llena de promesas” (Luisa Valenzuela) que sería una lástima dejarla vaciarse. Es tiempo de quitarme las “cholas” y entrar seriamente en este trabajo. ¡Buena lectura!

1.2 ¿Quiénes son los Isleños? Aclaración del término para el trabajo

Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (DLE), “isleño” es un adjetivo para designar una persona ‘perteneciente o relativo a una isla o a los isleños’. El sustantivo “isleño» es un término antiguo específicamente utilizado para alguien de las islas Canarias. Trapero hace el vínculo del término con las Américas: “Hoy se llaman canarias o canarios en América a infinidad de especies vegetales y de pájaros; canarios o isleños se llaman determinadas gentes del norte de Uruguay, de Venezuela, de Cuba o del sur de Luisiana; y canario

toman por apodo los cantantes –también los decimistas– de voz agradable y bella.”⁵ Dentro de este trabajo, un isleño se refiere a los inmigrantes procedentes de las islas Canarias que, bajo las direcciones del Gobierno español, fueron a vivir a Luisiana en Estados Unidos a partir de finales del año 1778. El término “isleño” también incluye a sus descendientes. Precisamente, el término “isleño” es empleado aquí para todos los canarios que vinieron originalmente, sus descendientes que perpetuaron sus tradiciones. Ya veremos cuáles hacia adelante. También se usa el adjetivo “isleño” para calificar las mismas. Los términos “canarios de Luisiana” y e “isleños” están empleados de manera intercambiable. En su contexto, el término “canario” hace referencia a los habitantes actuales de las islas Canarias.

1.3 La llegada de los canarios a Luisiana: breve contexto histórico, político, motivos

Es apasionante zambullirse en la historia de esta minoría étnica de Luisiana.⁶ Presentaremos el contexto de su llegada al Estado de Luisiana e intentaremos hacerlo de manera concisa porque lo histórico no es el enfoque de este trabajo. Sin embargo, es posible que el lector se dé cuenta de que el tema nos deja llevar por la pasión.

La Guerra de los Siete Años (1756-1763) fue un conflicto mundial sobre cuatro continentes.⁷ Los dos actores combatientes principales eran Francia y Gran Bretaña. En 1761, el rey francés Luis XV y su primo el rey español Carlos III formaron una alianza. Gran Bretaña ya había capturado Canadá y unas islas en el Caribe, y poco después de la unión entre Francia y España capturó La Habana y Manila (Filipinas), dos pérdidas importantes para el comercio español en el Caribe y el Pacífico.⁸ Para compensar estas pérdidas Francia ofreció la parte de

⁵ Trapero M. (2002) “La décima popular en Canarias: sus modalidades de usos, su historia y su actualidad”, publicado en *Lenguajes de la tradición popular (Fiesta, canto, música y representación)* (ed. Ivette Jiménez de Báez). México: El Colegio de México, 351-371., Digitalización por la ULPGC (2008).

⁶ Señalamos de paso que la inmigración canaria no es la primera presencia española en Luisiana, ni en Estados Unidos. 1519 conquistador Alonso Álvarez de Pineda; 1541 Hernando de Soto; 1719 Los Adaes en Tejas y Luisiana en la región de Natchitoches. <https://www.texasbeyondhistory.net/adaes/>

⁷ The Historic New Orleans Collection, Museum, Research Center, Publisher, https://www-hnoc-org.translate.goog/publications/first-draft/how-did-louisiana-become-spanish-new-video-tells-story-behind-transfer?x_tr_sl=en&x_tr_tl=es&x_tr_hl=es&x_tr_pto=rq#:~:text=Louisiana%20was%20thus%20partitioned%20between,the%20river%20and%20New%20Orleans, recuperado el 29 de mayo de 2023.

⁸ *Ibid.*

Luisiana al oeste del río Misisipi y Nueva Orleans en el Tratado Secreto de Fontainebleau, el 3 de noviembre de 1762 (Hamel 1984: 56). Este tratado se hizo público el 21 de abril de 1764. El 5 de marzo de 1766 España tomó posesión de este territorio (Hamel).

El 4 de julio de 1776, Estados Unidos fue reconocido como país al firmar la Declaración de Independencia de las trece colonias. Francia se convirtió en su aliado contra el Gobierno británico. Poco después de la creación de Estados Unidos, Bernardo Gálvez, de Málaga, con apenas 29 años, es nombrado cuarto gobernador español de Luisiana.⁹ Muy enseguida expone al rey de España la necesidad de poblar y defender el territorio de lo que era La Nueva España¹⁰ contra los ataques de los británicos con inmigrantes españoles.



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e8/Viceroyalty_of_the_New_Spain_1800_%28without_Philippines%29.png

⁹ Los tres primeros gobernadores son Antonio Ulloa, desde el 5 de marzo de 1766 (muy mal acogido por los franceses de Luisiana), Alejandro O'Reilly y Luis de Unzaga. (Hamel) También hay que destacar que en el contexto criollo de Luisiana, Gálvez es el esposo de Felicitas de Saint-Maxent, una criolla francesa que tuvo un papel en la administración española en Luisiana. Felicitas and Bernardo: "The Power Couple of Spanish Louisiana", Saravia G., <https://www.spainculture.us/city/new-orleans/felicitas-and-bernardo-the-power-couple-of-spanish-louisiana/>, recuperado el 29 de mayo de 2023.

¹⁰ Bernardo de Gálvez: "The Hispanic Hero in the Capitol", <https://www.youtube.com/watch?v=LPUFZC6tSng>, recuperado el 29 de mayo de 2023. Durante el Gobierno de Gálvez, la Luisiana española conquistó los territorios de Baton Rouge, Mobile y Pensacola. (Hamel)

En este contexto, en julio de 1778, el primer barco Santísimo Sacramento se fue del puerto de Santa Cruz de Tenerife con poco más de doscientos sesenta pasajeros¹¹ y llegó a las costas de Luisiana el Día de los Santos de 1778. Los siguientes barcos vinieron más tarde hasta el año 1783: San Ignacio de Loyola, La Victoria, San Juan Nepomuceno, La Santa Faz, El Sagrado Corazón de Jesús, la fragata llamada Margarita, y la Santísima Trinidad. En total fueron ocho barcos con canarios que emigraron a Luisiana. Se estima que un total de quizá hasta 2.500 personas llegaron a su destino final. Algunos canarios no llegaron por los siguientes motivos: algunos murieron a bordo; otros, desviados por los británicos durante cuatro años en Cuba, tuvieron el permiso de quedarse (isleños que se casaron con cubanos)¹²; otros desertaron; y unos más fueron declarados “inútiles” para ser soldados o granjeros (Din 1999: 23). Dicho sea de paso, se entiende que también existe una comunidad canaria en Cuba. El 3 de septiembre de 1783, se firmó el Tratado de París, cuya consecuencia fue la paz oficial entre Estados Unidos y Gran Bretaña.

Los isleños fueron enviados a cuatro puntos estratégicos de Luisiana: San Bernardo de Gálvez (lo que son ahora los territorios en el sureste del Estado en la parroquia¹³ de *Saint Bernard*), Galveztown (en la parroquia de Iberville), Valenzuela (en la parroquia de Assumption), y en Nueva Iberia (en la parroquia de Iberia) (Villere 1997: IV). Por motivos de concisión, pasaremos por alto algunos acontecimientos históricos (justificados por los objetivos de este trabajo) y en pocas palabras exprimiremos que la población de San Bernardo de Gálvez¹⁴ es la

¹¹ Por la anécdota, las investigaciones sobre los nombres de los pasajeros siguen hoy en día rastreando el viaje de estos inmigrantes únicos. En la fiesta de los isleños a principios de marzo, un investigador en genealogía exhibía por primera vez las nuevas listas de nombres de canarios según los barcos iban, al igual que una investigación policíaca. Durante la fiesta de los isleños en 2023, pude ser testigo de la curiosidad extática de los descendientes. Se podía ver la mirada exaltada de unas personas tratando de saber más acerca de sus ancestros canarios. A veces y con un poco de suerte, encuentran de qué isla y de qué pueblo vinieron sus antepasados.

¹² También algunos cubanos acompañaron a sus esposas canarias a su destino final (Din 1999 *The Canary Islanders of Louisiana*, p. 23)

¹³ El Estado de Luisiana está dividido en parroquias mientras que los demás estados están divididos en condados. Signo de su peculiar historia en el conjunto de Estados Unidos.

¹⁴ Los isleños llamaron su nuevo territorio “Tierra de Bueyes”, por los bueyes que trajeron con ellos de las islas Canarias, “Terre-aux-Boeufs” en francés, y conocido como “Land of Oxen” en inglés. (Villere 1997. *Canary Islands Migration to Louisiana, 1778-1783. The History and Passenger Lists of the Islenos Volunteer Recruits and Their Families*, VII).

que mejor se adaptó y construyó una auténtica comunidad isleña en Luisiana.¹⁵ Por estas razones la comunidad isleña de San Bernardo constituye hoy la mayor contribución isleña de Luisiana. En cierto modo, se puede afirmar que su aislamiento¹⁶ a otras comunidades de Luisiana hasta el siglo XX participó en fomentar su riquísimo acervo, afortunadamente para toda una serie de investigadores en campos tan diversos como el literario, folclorista, etnólogo, histórico, lingüístico, docente. Sin embargo, mucho de lo que está disponible data de a partir de los años 1940.

En total, España gobernó Luisiana durante casi cuarenta años, desde 1763 a 1803.¹⁷ Volvió a manos de Francia durante algunos meses antes de que esta la vendiera a Estados Unidos el 20 de diciembre de 1803.¹⁸ El imperio de España conoció su final con el Tratado de París, firmado el 10 de diciembre de 1898. Pero da fe de que los canarios de Luisiana consiguieron formar un grupo extraordinario en el desarrollo de su propia cultura y participar en la vida cotidiana de Estados Unidos, defendiendo su nuevo territorio en conflictos con los británicos. Hoy en día, son muchos los descendientes de canarios en Luisiana, y en otros Estados de los Estados Unidos.

¹⁵En el podcast y en el artículo de Friedman titulado “Spanish culture alive in St. Bernard through Los Isleños” (2018), se puede entender que los isleños dejaron un lugar muy hostil para otro fantástico en el Nuevo Mundo, pero no es tan simple poner las cosas en estas perspectivas. Los isleños tuvieron que enfrentarse a enfermedades, a tierras muy dispares en cuanto a la fertilidad, etc. <https://www.vianolavie.org/2018/04/12/spanish-culture-alive-in-st-bernard-through-los-islenos/> Pero si es cierto que tampoco las islas Canarias eran un paraíso en el siglo XVIII por culpa de la hambruna, las epidemias, las plagas, las calamidades. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvillalbahervas/wp-content/uploads/sites/128/2018/03/3o-eso--conquista-y-colonizacion-de-las-islas-canarias-cc-ee-4.pdf>

“In many ways, they came to a much better life, Hyland says. The Canary Islands were 200 miles from the Sahara Desert and received only two inches of rain per year. People lived in one-room huts of stone with palm roofs on the slopes of volcanoes, farming in the volcanic rock. But in Louisiana, they had sixty inches of rain, beautiful soil to cultivate, and traditional Creole cottages made of mud and moss, and they received boats built for them by the Spanish government.”

¹⁶ Su aislamiento se debe, en gran parte, al sistema de educación mediocre, al sistema de clase en vigor, y a la economía, en Luisiana. Din (1999) *The Canary Islanders of Louisiana*, p. xi.

¹⁷ <https://64parishes.org/entry/spanish-colonial-louisiana-adaptation>

¹⁸ Napoleón dijo esto sobre la venta de Luisiana a Estados Unidos. “Esta venta no es un gran negocio para Francia, pero lo importante es que le daremos a los ingleses un competidor nuevo en su monopolio marítimo”. <https://www.historia.com/magazine/20-diciembre-1803-francia-entrega-luisiana-los-estados-unidos/>

1.4 Reconocimiento terminológico del idioma español en la enseñanza en el Estado de Luisiana

La cuestión del autor argentino, Ernesto Sábato (1911-2011), al principio de este trabajo, sobre la originalidad total y absoluta enfatiza lo que podría ser la próxima etapa (“*The next step*”) para Luisiana en el campo del reconocimiento y la enseñanza de las lenguas ~~extranjeras~~ de herencia. El breve recorrido histórico que acabamos de leer es suficiente para estar de acuerdo con la idea de que el español no es ajeno a Luisiana. De esta manera, los flujos migratorios de estos últimos años participan, pero no son una forma novedosa de lo que se puede considerar lengua de herencia en Estados Unidos por lo que se trata del español, entre otros idiomas. La lengua de herencia se puede definir como sigue: “la lengua más debilitada entre las habladas por un hablante bilingüe perteneciente a una minoría étnica o a una comunidad de inmigrantes”. (Boon & Polinsky, 2015). Las familias de isleños transmitieron el español durante decenas de años y sus progenitoras tuvieron que aprender inglés en el colegio. Ya eran hablantes bilingües. Asimismo, si consideramos la historia como legado colectivo, el número de “alumnos de herencia” aumenta. Apuntar la proa hacia el futuro echando una mirada hacia atrás no es retrasarse, sino reconocer que el mestizaje entre personas y culturas ya había empezado en el Estado de Luisiana. Y ahora sería una lástima no considerar estas interacciones una riqueza lingüística y cultural. El documento de referencia sobre la enseñanza de los idiomas en Luisiana alude a “World Languages”, los idiomas mundiales. “Modern language Learning” is American Sign Language (ASL), French, German, Japanese, Mandarin Chinese, Russian, and Spanish. Se refieren a ellas como “World Language” “Second Language Programs”. Pero en dos líneas más abajo se habla también de “FLES (*Foreign Language in the Elementary School*)”.¹⁹ En este sentido, nos parece imprescindible establecer un nuevo paradigma terminológico para primeramente valorar el legado histórico, segundamente estimar los idiomas de herencia y, finalmente, ayudar a combatir el racismo y la xenofobia.

¹⁹ <https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/introduction-to-world-language-content-standards.pdf?sfvrsn=5>, pp.12-13.

Así, la terminología de idiomas de herencia en Luisiana se debería entender de un modo colectivo de la memoria y no individualmente. Joseph Dunn, director de las relaciones públicas de “Laura Plantation Louisiana Creole Heritage Site”, concede que el español y el francés deberían ser clasificados como “lenguas de herencia” en Luisiana. Es un asunto que se toma muy a pecho y empezó a empujar en este sentido desde 2009.

Para explicar la falta de reconocimiento del español y del francés, Joseph Dunn mencionó los conceptos de “americanización ” y “asimilación”. En su artículo (2021) “*On Language and Identity*” se puede leer que:

Todo lo que nos enseñan de nuestra propia historia, cultura, e idiomas de herencia como gente de Luisiana/luisianeses está proyectado desde una perspectiva americana monolingual inglesa. Aprendemos estas historias en inglés porque el papel de la escuela es moldear los niños, independientemente de su contexto (“*background*”), en un uniforme, la identidad nacional americana porque el grupo lingüístico mayoritario siempre controla la narrativa política, económica, histórica y contemporánea.²⁰

También Joseph Dunn comenta con buenos argumentos que el concepto de minoría lingüística no existe en Luisiana y en Estados Unidos en general. Cuando se habla de minoría hace referencia al color de piel. Con esto vemos que el entendimiento cultural cuando se aprende un idioma puede ser muy complicado y hasta peligroso.²¹ Además, recordamos que no hay una lengua oficial en Estados Unidos y que las cuestiones lingüísticas siempre están vinculadas a las de identidad y que deben tomarse con cautela por riesgo de ver oficializado el inglés.

²⁰ [Mi traducción] Dunn añade que esto es un ejemplo perfecto de los cajunes y criollos. El lema es “Conocimiento es poder” (“*Knowledge is power*”), y cuando una población no está educada en su propio idioma, no puede llegar a participar en decisiones del poder, lo que explica por qué los cajunes y criollos [pero también los isleños] no han podido llegar a ser una fuerza política y económica en siglo XX en Luisiana, como los quebequenses en Canadá, por ejemplo. [Mi resumen y traducción] <https://louisianaperspectives.wordpress.com/2021/08/10/on-language-and-identity/>

²¹ Hay conceptos que no tienen el mismo significado. Es una de las razones por las cuales es importante integrar las culturas de los países hispanohablantes en las aulas de ELE. Este es válido para cualquier lengua.

Sin embargo, señalaremos que en el documento “*World Language Standards*” de Luisiana (Revised 2013)²² el idioma francés goza de un fragmento sobre su estatus, “*The Status of the French Language in Louisiana*”²³, por ser un idioma nativo de Luisiana desde el establecimiento de la colonia francesa en 1699. El francés gozó y goza todavía de más reconocimiento porque el Estado de Luisiana fue creado en francés en la “*Constitution ou forme du gouvernement de l'État de la Louisiane*” (1812). El establecimiento de las leyes se creó en francés con el código civil francés y se diferencia del resto de los Estados Unidos. Ya hemos visto que con el tratado secreto de Fontainebleau, España no tomó posesión enseguida de Luisiana y conservó el mismo sistema de leyes establecido por los franceses.

Esta sección es muy laudable para el reconocimiento del francés, pero no aparece la adopción de una terminología especial que daría más visibilidad a este legado en la enseñanza del este en Luisiana. Por lo que es del español, entendemos que los canarios representan un grupúsculo (hubo otra influencia española e Hispanoamérica también en el territorio), pero en esta fase de apertura en el documento unas palabras sobre el estatus del idioma español hubieran sido oportunas para reconocer su participación también a la historia, la cultura y la identidad de Luisiana. De hecho, veremos algunos ejemplos concretos a continuación.

En este documento se puede leer que en 1968 se creó el Council for the Development of French in Louisiana (CODOFIL). Una de sus labores era y es todavía contratar maestras y maestros de idioma francés para mantener el legado francés en Luisiana. También existen acuerdos con otros países para contratar maestros de lengua española por parte del Ministerio de Educación “*Louisiana Department of Education*” (LDOE)²⁴, pero no aparece en el documento. Durante la entrevista con Wimpy, se aprende que no su generación, sino la de sus padres, era castigada por hablar español en la escuela. Lo mismo pasó con el francés. Este comentario viene a reforzar la idea de promover un estatus especial para el idioma español en Luisiana.

²² <https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/introduction-to-world-language-content-standards.pdf?sfvrsn=5>

²³ Le damos las gracias a Terri Hammatt por apuntarnos a esta parte del documento. T. Hammatt es la anterior “World Languages Specialist”, Ministerio de la Educación en Luisiana.

²⁴ Con el programa de “International Associate Teacher Exchange”

Asimismo, comprendemos que Luisiana es un lugar único y que señalar a cada población que ha venido aquí sería un trabajo extenuante. Algunos ejemplos de esta diversidad en el Estado de Luisiana son la venida de granjeros de Europa: españoles (Málaga), griegos, macedonios y austriacos (Din 1999: 132). En pocas palabras, reiteramos que el francés y el español son dos idiomas de herencia de la historia en Luisiana.

Además de estas consideraciones, cabe destacar que en el ámbito educativo los alumnos de Luisiana pudieron aprovechar de programas de inmersión²⁵ en lengua francesa y española desde los años 1980. Sin embargo, no hubo una oferta de programa bilingüe inglés y español en una escuela pública en la parroquia de San Bernardo.²⁶ En realidad, todavía no existe programa de inmersión española en la parroquia de San Bernardo, el mayor bastión del legado isleño.

Sin subjetividad y por una cuestión de brevedad, utilizaremos el término “ELE” para la enseñanza del idioma español como segunda lengua o lengua extranjera en este trabajo. Las diferenciaremos de las clases de inmersión cuando sea apropiado. No utilizaremos el término de lengua mundial (“*World Language*”), aunque es la nomenclatura utilizada en Estados Unidos. Simplemente, con esta sección queríamos mostrar que las perspectivas políticas, económicas, históricas y contemporáneas van de pares con las lingüísticas y que la generalización del término “*World Language*” no ayuda la causa del francés ni del español en Luisiana.

Con esto, también queríamos señalar que algunas personas en Luisiana tienen un “*désir de reconstruction*” [‘un deseo de reconstrucción’] según las palabras del lingüista Robert Joanny.²⁷

Nos hace falta recordar la anécdota de Teresa Valcarse contada en el vídeo (en YouTube) “*Bernardo de Gálvez: The Hispanic Hero in the Capitol*” sobre la promesa²⁸, remontándose a 1783,

²⁵ “Immersion Language Learning”, <https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/introduction-to-world-language-content-standards.pdf?sfvrsn=5>

²⁶ Fuente: Michele Braud, la actual “World Languages Specialist”, Ministerio de la Educación en Luisiana.

²⁷ <https://louisianaperspectives.wordpress.com/2021/08/10/on-language-and-identity/>

²⁸ Carta publicada en un periódico de Málaga por un historiador, <https://www.youtube.com/watch?v=LPUFZC6tSng>

del presidente del Congreso Continental de contar con la figura de Gálvez con un retrato en el Capitolio, promesa cumplida, con los esfuerzos de Valcarse, durante el Gobierno de Barack Obama.

Si es lo mismo para el reconocimiento lingüístico histórico de Luisiana, podría tardar aún mucho más tiempo en acordarse un término único más inclusivo para los idiomas mayoritarios a lo largo de la historia del Estado como lengua de herencia o lengua de historia de Luisiana comparado con otras. Esta propuesta se debe entender no para discriminar los demás idiomas, sino para dar visibilidad a la cultura única del Estado de Luisiana dentro de Estados Unidos.

A esta confusión de términos, hay que añadir que cada parroquia o distrito escolar define su propio *curriculum*. En consecuencia, la confusión es más grande. Tampoco favorece la movilidad de alumnos de una ciudad a otra dentro del Estado de Luisiana (cuando, por ejemplo, los padres se mueven por una cuestión de trabajo o momentáneamente por un huracán, por lo que puede perjudicar a los alumnos).

2. Legado canario de Luisiana: recopilación de materiales y recursos para las propuestas didácticas

En los años 1940 investigadores como R. McCurdy, lingüista americano, comenzaron a interesarse en el tema isleño cuando probablemente se entendía que el legado canario de Luisiana estaba ya en peligro de extinción. McCurdy publicó un estudio (parte de su tesis) en 1950 acerca de los isleños con el título *The Spanish Dialect in St. Bernard Parish, Louisiana*. A este respecto, podemos citar tres obras de referencia, todas en inglés: *The Canary Islanders: Migration to Louisiana 1778-1783*, de Sidney Louis Villere, publicado por primera vez en 1971, que contiene los nombres de los barcos y la lista de pasajeros canarios a bordo; *The Canary Islanders of Louisiana*, de Gilbert C. Din, publicado por primera vez en 1988; y *The Spanish Tradition in Louisiana*, de Samuel G. Armistead, publicado en 1992. Nos referimos ampliamente a estos tres libros, particularmente a la publicación de Armistead, folclorista, lingüista y profesor distinguido de lengua y literatura españolas en la Universidad de Davis, California, porque contiene transcripciones preciadas de literatura oral isleña para el propósito de este trabajo.

Originalmente creada en 1976, la fundación Los Isleños Heritage and Cultural Society of St. Bernard constituye una puerta de entrada al tema canario de Luisiana para toda persona interesada. Su página web es una mina de información y además ofrece una versión en español. Otra fundación de interés, creada en 1996, es la Canary Islanders Heritage Society of Louisiana (CIHSL), que se enfoca más sobre los asentamientos cerca de Baton Rouge en Luisiana. Y cualquier persona con preguntas acerca de su historia y apellido isleño puede contactar con ella para más información. Para ayudarles económicamente, las dos fundaciones que mencionamos aceptan miembros mediante un pequeño pago anual.

La mayoría de los recursos disponibles (y empleados en nuestras propuestas) –por ser el campamento con más éxito y, de ahí, por una cuestión de conservación– son de los isleños de San Bernardo, donde se celebra, cada año a principios de marzo, la fiesta de los isleños durante todo un fin de semana.

No intentamos dar una lista exhaustiva del legado canario en Luisiana con los siguientes puntos. Sin embargo, esta lista no exhaustiva ofrece la posibilidad de una gran variedad de explotación pedagógica, por lo que se intenta aquí diversificar los estilos de aprendizaje de tal manera que motive a cualquier tipo de alumno. Más claramente, la lista expone los recursos apreciables para las propuestas didácticas y sugerencias del capítulo 4.

2.1 La lengua española isleña

Cuando llegaron los canarios a Luisiana trajeron con ellos su “español atlántico” y su acento del siglo XVIII (Trapero 2002). Los únicos testimonios audibles que nos quedan se pueden escuchar en línea en pequeños vídeos en internet como en algunas páginas web²⁹ o en la plataforma YouTube, y en los documentales que citaremos más adelante, donde isleños relatan su vida o cantan. Los Isleños Heritage and Cultural Society of St. Bernard también disponen de DVD y CD.³⁰ Las influencias lingüísticas sobre el dialecto isleño de Luisiana fueron múltiples. En la entrevista que le hemos hecho al señor Wimpy (junio 2023), nos cuenta la influencia del idioma francés en la lengua española isleña de Luisiana. Por ejemplo, nos dice que se usa la voz “*robinet*” en vez de “grifo”.³¹ También el dialecto isleño fue influenciado por el Louisiana Creole (Kouri-Vini).³² McCurdy también había documentado la influencia del español del Caribe en el léxico isleño (1950: 46-47). También tuvo influencia peninsular.³³ A esto se añade la influencia del inglés. Con tantas interacciones entre culturas e idiomas en el sur de Luisiana, también existe el término afrancesado “Islingues” para “isleño” (Din:126). Del dialecto de los isleños, se hace la diferencia con el Brulé o Brulí. Es el dialecto español del bayú Lafourche.

Además, se pueden encontrar algunos estudios sobre la manera de hablar de los canarios de Luisiana, realizados por lingüistas, muchas veces en inglés.³⁴ Como no constituyen unas

²⁹ Ejemplo: <https://64parishes.org/irvan-and-alvin-perez-perform-a-decima-on-rendez-vous-des-cajuns>

³⁰ En venta directamente por la fundación.

³¹ Esto está acertado por Armistead (1992:164).

³² <https://www.losislenos.org/language>

³³ <https://www.losislenos.org/language>

³⁴ Entre otros, los estudios lingüísticos más conocidos son de McCurdy (por empezar en 1948), Armistead, Lipski, y Lestrade. Un ejemplo reciente de estudio lingüístico es el de Fabiola Varela-García, publicado en 2020, titulado *La conservación del español isleño en la parroquia de San Bernardo: un estudio longitudinal*, en las voces de Joseph

muestras auténticas del uso del idioma por los isleños, sino más bien una explicación teórica comparativa lingüística, hemos decidido no incluir estos estudios en el planteamiento de las propuestas pedagógicas. Sin embargo, constituyen un apoyo teórico muy rico para los que estén interesados en las comparaciones del idioma español. Por lo que nos interesa, las características de la lengua española isleña se podrán apreciar más en las transcripciones de la literatura oral (escrita), los testimonios personales escritos y la grabación de la conversación que tuvimos con un isleño.

Por causa de eventos meteorológicos desafortunados, guerras mundiales, la mejora del sistema de carretera, el sistema educativo en inglés y la búsqueda de oportunidades laborales, los isleños han perdido su comunidad íntima con su modo de vivir tan particular. En consecuencia, la lengua isleña de Luisiana está muy cerca de la extinción con apenas cincuenta personas de edad avanzada que lo hablan en el Estado, según Wimpy, y cinco solamente en su pueblo, Poydras (2023).³⁵ Otros conocen rudimentos de la lengua y otros aún son bilingües pasivos.³⁶ Resalta la cuestión de asimilación de la que hablaba Joseph Dunn: muchos isleños empezaron a hablar inglés en la casa con sus hijos. Por otro lado, hay que destacar la falta de un sistema educativo bilingüe en la parroquia de San Bernardo.

2.2 La literatura isleña oral

En esta sección, por la literatura isleña oral entendemos poesía la lírica tradicional.

La décima

Los isleños cantaban décimas. Las décimas constituyen un género de canciones que toma raíz en el sur de España en el siglo XVI y principios del siglo XVII. Luego fue importada a las islas Canarias. De manera general, las décimas tuvieron una gran difusión en la tradición folclórica hispanoamericana (Armistead 1992:12). Una décima es una forma de poesía cantada compuesta por “diez versos octosílabos”. “Es una de las formas estróficas de mayor arraigo y distribución en toda Latinoamérica”³⁷. Son cantadas por decimeros. Los isleños llamaban a todas las canciones

‘Chelito’ Campo, Irvan Pérez y Allen Pérez, en el cual compara la preservación del español isleño de los canarios de Luisiana al español hablado en Canarias ahora. El enlace está en la bibliografía.

³⁵ Según las conversaciones que tuve con Wimpy, de marzo a junio de 2023.

³⁶ Para la pronunciación isleña, referirse al cuadro con fonología y fonética en la página:

<https://www.losislenos.org/language>

³⁷ https://www.definiciones-de.com/Definicion/de/decima_poesia.php

“décimas”, o mejor dicho, “désimas”³⁸. Sin embargo aquí hemos elegido seguir la dicotomía propuesta por el folclorista Armistead. En su libro *The Spanish Tradition in Louisiana* (1992), Armistead distingue las décimas de los corridos, los romances, las coplas, las canciones popularizadas y las canciones infantiles. La décima tradicional contiene diez versos octosílabos³⁹. En su artículo “*Are Isleño décimas really décimas? Tracking Media and Memory in Spanish-Speaking Louisiana*” (2016), Gillespie comenta que “Según el poeta y dramaturgo del siglo XVI Lope de Vega, Vicente Espinel grabó la primera décima con la distribución rítmica ‘a b b a a c c d d c’ a finales del siglo XVI”⁴⁰. Este tipo específico de décima se llamaba “espinela” en honor del poeta, y era popular tanto en su forma oral como en su forma escrita (Gillespie). Todavía existen este tipo de décima en Puerto Rico, Venezuela, Chile, Colombia, Cuba y Canarias (Gillespie) (Trapero 2002)⁴¹.

La décima isleña se distingue por su forma y sus temas. Maximiliano Trapero (1994) señala que la décima isleña no alcanza la complejidad de la espinela de origen. Tampoco se parece a la décima todavía viva en las islas Canarias.⁴² En la sección música isleña de la página web de Los Isleños Heritage and Cultural Society, se puede leer que la décima “comenzó a evolucionar hacia formas más sueltas con versos que tienden a ser octosílabos pero no exclusivamente”. Por su cuenta, Armistead la compara al corrido mexicano y mexicanoamericano, porque el número de sílabas puede ser a menudo irregular en la décima isleña (1992:13). Por otro lado, como en los corridos –aunque no en todos–, se observa una estructura típica en la décima isleña (descrita por McDowell 1972:218): (1) una introducción; (2) un marco con el lugar, la fecha, los nombres de

³⁸ Hay autores que usan la ortografía fonética.

³⁹ El octosílabo es el metro clásico de la poesía popular en español.

⁴⁰ Mi traducción.

⁴¹ En su artículo, Trapero indica que en algunas partes de España y Portugal se practica alguna modalidad de poesía improvisada (algunas antiguas y otras más recientes).

⁴² “La décima en Canarias es un tipo de estrofa idéntica a la antigua décima espinela, un tipo de estrofa estructurada por diez versos octosílabos en forma de rimas ABBAACDDC que surgió en la poesía española en el siglo XVI. [...] A finales del siglo XIX y principios del XX, la décima se convirtió en un fenómeno cultural fuertemente arraigado al archipiélago, en donde la emigración de muchos canarios a América ha sido clave para que mantenga viva en Canarias. Sí es cierto que las décimas ya existían previamente en las islas, pero se modernizó y popularizó tras el paso de muchos canarios, especialmente palmeros, por tierras cubanas. De ahí que hoy en día la décima en Canarias tenga raíces cubanas, perceptible por su manera particular de cantarlas y por cómo se las conoce: “El Punto cubano” o “Punto Guajiro.” [...] En 2017, la décima cantada fue incluida dentro del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO. <https://guanchipedia.com/decima-popular-en-las-islas-canarias/>

los interesados; (3) el núcleo (historia o intercambio verbal); (4) Una conclusión o adiós; y (5) una despedida (Armistead: 14). Se pueden destacar cuatro temas: la vida cotidiana y local; cuentos humorísticos o irónicos del trabajo (pesca de camarones, etc.); historias de personas de la comunidad en las que se resaltan sus puntos débiles y sus desgracias; y eventos de importancia de hazañas de pesca (Armistead). Se cantaban en salones de bailes, durante diversos eventos como las bodas o los bautismos, capturas de animales, cazas, y pesca. Con su forma improvisada y sin ningún instrumento musical, la décima isleña de Luisiana captura momentos de la vida de su comunidad. Unos ejemplos de décimas emblemáticas de la comunidad isleña son *El mosco y el agua alta*⁴³, *La guerra de los tejanos*⁴⁴, y *El trabajo del welfare*⁴⁵. Otros ejemplos que se pueden encontrar fácilmente en documentales, YouTube o bajo la forma de transcripciones son: *Allá en el Rancho Grande*, *La guerra con los Tejanos*, *Cielito lindo*, *Una décima de amor*, *La vida de un jaibero*⁴⁶, *La pesca del camarón*, y *Setecientos setenta y siete*. Los decimeros que sostuvieron esta práctica en el siglo XX eran, entre otros, Martín Alfonso, Joseph «Chelito» Campo, Herbert Díaz, Irván “Puco” Pérez y John “Johnny” Robin. El último decimero isleño, Irván Pérez, murió en 2008. Con él, la tradición de la décima isleña murió también: aunque los mayores de la comunidad de San Bernardo recuerden esas canciones, no son decimeros.

El corrido

Los corridos son un tipo de balada de dísticos (estrofa de dos versos que expresan un concepto completo)⁴⁷ octosílabos de cuatro estrofas con pares (c y d) que riman. Se basan en alusiones más que narrativas y constituyeron un modelo para la décima de Luisiana (Armistead: 39-41). “La muerte de Madero” y “El Desertor” son pruebas de la existencia de corridos en el repertorio isleño. Armistead anotó dos versiones del primero en su libro de 1992. *La muerte de*

⁴³ Su transcripción está la sección música isleña de la página web de Los Isleños Heritage and Cultural Society, <https://www.losislenos.org/musica>

⁴⁴ Transcripción en español e inglés en las páginas 80-81 en Pérez S. (2013) *The Islenos of Louisiana. On the Water's Edge*

⁴⁵ Transcripción en español e inglés en las páginas 28-29 en Armistead (1992).

⁴⁶ Hemos encontrado un audio de esta décima cantada por Irván Pérez (1988). Primero nos da información en inglés sobre el contexto. https://www.louisianafolklife.org/Resources/main_prog_audio_samples.html#tab9 También existen videos en YouTube de esta.

⁴⁷ Oxford Languages Dictionary

Madero cuenta el asesinato del presidente mexicano Francisco Ignacio Madero durante la noche del 21 al 22 de febrero de 1913. El corrido es un género aún vivo en el mundo hispanoamericano.

El romance

De origen español medieval, los romances eran estrofas con versos octosílabos asonantes que contaban epopeyas. Se aproximan a una balada que cuentan una historia (Armistead: 39). Armistead (62) recopiló doce narrativas distintas en su libro, entre otros “La vuelta del marido”, “El piojo y la pulga”, ‘La fe del ciego’ y ‘La Virgen camino al Calvario’.

La copla

Otro tipo de composición es la copla. Es una de las formas más antiguas de la poesía española. La copla está compuesta por cuatro versos octosílabos. De todos los géneros folclórico-literarios de los isleños, la estructura de la copla es la que menos ha cambiado en comparación con su versión peninsular (Armistead 1992: 86). Armistead documentó por primera vez una de las coplas más antiguas con origen en la Edad Media (1507), *La Celestina* de Fernando Rojas, narrada por la isleña Julia “Sha” (Melerine) Schiel en 1980.⁴⁸ La copla es una forma de poesía improvisada. Según Armistead, hay pruebas de esta forma de poesía en todo el mundo hispano hasta el siglo XIX, pero también existe en Brasil, México, Puerto Rico, Chile y en algunas partes de España, por ejemplo (1992: 85). Las coplas no tienen título, pero sí un tema definido, por ejemplo, el fracaso de un amorío.

Las canciones populares

Además de cantar y recitar formas tradicionales de poesía (algunas remontándose a la Edad Media), los isleños adoptaron otras formas líricas de México como “Cielito lindo” o “A la orilla de un palmar” de Cuba, por ejemplo (Armistead 1992: 99).

Las canciones infantiles

⁴⁸ *Ibid.*

Las observaciones de Armistead (1992) de los juegos infantiles en los años 1980 en el sureste de Luisiana son fascinantes. Se sabe que algunas canciones y ciertos juegos son de origen catalana como “El fet” (las escondidas) y otras como “El señor rey” (otra forma de las escondidas) vienen de Tenerife, la canción “La mosca y la mora” (de La Candelaria, Tenerife) (103-104). Las canciones de los juegos infantiles de los isleños vienen también reforzar los géneros de la poesía tradicional que hemos visto. También tenemos ejemplos de oraciones a la hora de dormir como “Ena dena” (108).

Adicionalmente, se pueden mencionar la existencia isleña de adivinanzas, dichetes (proverbios).

2.3 Los cuentos populares

Gracias a los trabajos de McCurdy y Armistead entre otros, conservamos fábulas y cuentos contados por isleños. Entre los trabajos de campo de McCurdy (1949; 1952; 1975) y los de Armistead (1980), este último testigo de una gran pérdida de esta tradición (Armistead 1992:138-139). Y es que, a menudo, sus hallazgos de los años 1980 se parecen más a chistes o anécdotas sobre el escritor español Francisco de Quevedo que a verdaderos cuentos populares. Citaremos como ejemplos cómo “Quevedo dijo a la reina que era coja”⁴⁹ y “La tortuga y el conejo”.

2.4 Los testimonios personales escritos

Incluimos memorias culturales colectadas por Armistead (1992:150-163) porque además de contener personas, hechos o lugares históricos, pueden ser influenciados por cuentos o leyendas. En eso se trata de literatura. Son una forma creativa escrita de expresarse. Ejemplos son: *Shell Beach in 1910*, *El temporal del quince*, y *La luz del árbol*.

2.5 El folclore isleño

La ropa tradicional de las islas Canarias

⁴⁹ Este cuento fue recitado al primer ministro de España Adolfo Suárez por Julia “Sha” (Melerine) Schiel. También se puede escuchar en el documental *Mosquitos and High Water* (Center for New American Media) <https://www.losislenos.org/folklore>

Durante el festival de los isleños a principios de marzo, durante la reconstrucción de la batalla de Nueva Orleans o en el museo, se puede ver la ropa tradicional canaria. A cada isla canaria le corresponde un traje, pero los isleños de Luisiana, porque vinieron de las diversas islas, no hacen distinción entre la ropa.⁵⁰

La música y el baile

En la tradición isleña, la música y el baile cumplen una función social. Ya hemos visto que en la literatura oral no había acompañamiento instrumental. Sin embargo, la décima es la música más popular de la comunidad isleña. Ya hemos comentado que el último decimero Irván “Puco” Pérez, muerto en 2008, marcó el final de la tradición decimera viva isleña en San Bernardo. Gracias a las transcripciones musicales de Katz en el libro de Armistead (1992:169-189), se puede llegar a introducir de manera viva el ritmo en el aula. Otros tipos de música popular eran los citados en la parte de la literatura oral.

Aunque no sea fácil, se puede encontrar música grabada en otros formatos que no están en internet. Por ejemplo, hay CD y DVD en venta por los Isleños Heritage and Cultural Society. También citamos el casete *Spanish Décimas from St. Bernard Parish*, producido por el Louisiana Folklife Center en la Northwestern State University en Natchitoches.⁵¹

Es importante destacar el mestizaje único de la región con los acadianos, africanos y franceses, porque tuvo mucha influencia en la creación musical. Versiones de tradición oral cerca o con origen cubana, por ejemplo, son debidas a las estaciones de radio que se podían captar en el sur de Luisiana.

Hacemos una digresión aquí brevemente para mencionar que el músico Joseph “Joe” Falcón (1900-1965), de ascendencia isleña, fue el primero en grabar una canción de estilo cajún⁵² “Allons à Lafayette”⁵³, en 1928.⁵⁴ Alcide Núñez (1884-1934), un clarinetista isleño, conocido con

⁵⁰ Fotos en anexos.

⁵¹ No sabemos si hay un soporte más reciente.

⁵² “Cajún”, del inglés “cajun”, es un anglicismo para “cadien”. No he encontrado otra forma de decirlo en español.

⁵³ Se puede escuchar un fragmento de canción, cantada por Wade Falcon en La huella isleña | ep. 05 - 22/06/17, <https://www.youtube.com/watch?v=GnBaWiFelKg&t=2154s>

⁵⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=MBc2oZmtfw>

el nombre de ‘Yellow Núñez’, se convirtió en una figura famosa del jazz en Luisiana, parte del grupo Louisiana Five.⁵⁵ Es importante hacer notar que de esta manera cierto jazz puede contener un legado rítmico canario. Con estos breves comentarios, queríamos mostrar que algunos isleños se volvieron famosos y tuvieron un papel importante en la música en Luisiana. También permite ver los vínculos fuertes establecidos entre los “Cadiens” y los isleños y la música local y la historia. Lo que es Luisiana toma todo su sentido cuando uno llega a entender que toda creación es una paleta de varios colores que le dan a Luisiana su mestizaje cultural. Y lo repetimos, pero por esta razón es imprescindible este trabajo para arrojar luz sobre la historia del Estado y sus idiomas de herencia para no dejar insensible al tejido humano detrás de esa historia.

Algunos bailes isleños remontan a la época de los Guanches como el tarajaste⁵⁶. Los isleños conocen los bailes de Canarias como la folía (de orígenes gallego-portugueses), la isa y la malagueña (del sur de España).⁵⁷ Algunas danzas son específicas de ciertas islas, pero en la comunidad isleña de Luisiana se mezclan todas.

La brujería

La brujería isleña es un conjunto de influencias canarias, peninsulares, europeas, indígenas de América, que con la fe católica llegará a ser un ejemplo perfecto de sincretismo.⁵⁸ Historias de brujería incluían el viaje en una noche a Cuba o España y vuelta al sur de Luisiana con pruebas como unas flores. Otras formas son la creencia de que el humano podía transformarse en animal.

En esta sección incluimos también el curanderismo y los remedios tradicionales isleños. Para la hechicería, el Centro Cultural de los Isleños publicó en 2000 una libreta *Remedies and Lost Secrets of St. Bernard's Islentos*. En breve, este libreto trata de remedios para ajardinar y curar con la

⁵⁵ Spanish culture alive in St. Bernard through Los Islentos (2018) <https://www.vianolavie.org/2018/04/12/spanish-culture-alive-in-st-bernard-through-los-islenos/>

⁵⁶ “Se realiza al compás de un tambor junto con chácara y otros *estrumentos*.” <https://www.losislenos.org/musica>

⁵⁷ La primera es una “danza lenta y metódica que se acompaña de un ritmo de ritmo similar tocado con *estrumentos* de cuerda, generalmente el timble y la guitarra. Los bailarines generalmente forman un círculo, pero también pueden formar parejas o grupos de cuatro. La isa, por su parte, es un baile trepidante y complejo al que se unen la guitarra, el timble, el laúd y la bandurria. Se pueden incorporar otros *estrumentos* de percusión como la huesera”. <https://www.losislenos.org/musica>

⁵⁸ <https://www.losislenos.org/folclore>

ayuda de curadores y yerberos. Con humor isleño, no se perdieron remedios para los días después de fiestas.

2.6 La cocina isleña

El libro de recetas isleñas compilado por Los Isleños Heritage and Cultural Society of St. Bernard. (2012) *Los Isleños Cookbook: Recipes from Spanish Louisiana* es un recurso apreciable. Ofrece recetas auténticas isleñas de Luisiana y otras de varias regiones hasta Puerto Rico. Afortunadamente para nuestro trabajo, está escrito en lengua inglesa, pero algunas fueron traducidas del español. Sin embargo, la página web en español ofrece información acerca de los platos emblemáticos de la comunidad isleña. El gofio, esa harina de maíz o trigo tostada, es conocida por los isleños en la parroquia de San Bernardo. El plato favorito de los isleños es la ropavieja⁵⁹, también un plato emblemático cubano. Como en la comunidad de San Bernardo, había pescadores, comían mucho pescado, camarones del golfo. Hacían muchos caldos, de pescado o con cerdo y habichuelas.⁶⁰ Además, se pueden consultar recetas típicas canarias en línea para aproximarse a las tradiciones de Luisiana.⁶¹ Se puede probar su cocina durante la fiesta de los isleños.

2.7 La genealogía isleña

El libro ya mencionado de Villere (1971), *The Canary Islanders: Migration to Louisiana 1778-1783*, es una buena herramienta salvo que no está plenamente actualizado con las últimas cifras y los nombres de pasajeros. Es muy suficiente para motivos didácticos, como veremos. Sin embargo, los que estén interesados podrán saber que las búsquedas genealógicas continúan. En la fiesta de 2023, por ejemplo, se mostraba por primera vez unas listas actualizadas de pasajeros con su nombre y edad.

⁵⁹ En la parroquia de San Bernardo, es preparada con cerdo desmenuzado, garbanzos, cebolla, tomates, perejil y otros ingredientes. Tradicionalmente, se usaba para minimizar el desperdicio al reutilizar las sobras de una comida anterior. <https://www.losislenos.org/cocina>

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Receta de la ropavieja de Canarias: <https://elrincondeafi.es/de-canarias/ropavieja>

Ya hemos apuntado a la *Canary Islanders Heritage Society of Louisiana* (CIHSL). Es otra fuente extraordinaria para quien se interese en empezar búsqueda genealógica.

Igualmente, existe en Luisiana la *Canary Islands Descendants Association*.

De igual modo, Los Granaderos y Damas de Gálvez es otra organización de interés que participa de manera educativa a la difusión histórica y al reconocimiento de soldados hispanoamericanos durante la Revolución estadounidense, también conocida como la Guerra de la Independencia de Estados Unidos o la Guerra Revolucionaria⁶² (*"The American Revolution"*). Subraya los sucesos del general Bernardo De Gálvez, visto como un héroe hacia la lucha de la independencia estadounidense. Fue creada en 1975 en San Antonio, Texas, por Charles E. Barrera, un descendiente canario, y Henry Guerra, un presentador de la radio local. Hay diferentes capítulos en diversas partes de Texas como en Houston, por ejemplo. Los participantes se visten de militares como en su tiempo histórico durante los Granaderos y las Damas de Gálvez.

Por último, existe en Estados Unidos Las *National Society of Daughters of the American Revolution*. El Estado de Luisiana tiene su capítulo (Chapter). Es más como una red donde se pueden conectar mujeres con el punto común de la Revolución americana.

2.8 Los documentales y entrevistas

Los documentales y vídeos *per se* no son fuentes auténticas, si bien en ellos hay testimonios de isleños en español y con estos se puede escuchar no solo su forma de hablar, sino entender sus perspectivas histórica y cultural. Lamentamos no ser exhaustivos. Concreta y especialmente, están disponibles gratuitamente en YouTube o pagando en otras plataformas:

- *Louisiana's Lost Treasure: The Isleños* (2015) (producido por Samantha Perez & Joshua Robin).⁶³
- *Mosquitos and High Water: El mosco y el agua alta / Mosquitoes and High Water o le vestigio de los isleños de la Luisiana* (producido por Luis Álvarez y Andrés Kolker).⁶⁴

⁶² <https://www.battlefields.org/learn/articles/datos-de-la-revolucion-estadounidense>, consultado el 19/05/2023.

⁶³ <https://www.youtube.com/watch?v=gLfFonU3B1o>

⁶⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=KqJQcv1Jm2A>

- *Isleños, A Root of America* (película producida por Eduardo Cubillo, La Gaveta Producciones).⁶⁵
- *CISLANDERUS. Canary Islander Descendants from Louisiana* (2020) (producido por Aníbal Martel Peña and Thenesoya V. Martín).⁶⁶ Es un documental con vídeos, fotos y ensayos.
- *Delta Justice: The Isleños Trappers War* (disponible en DVD).⁶⁷ Es una película basada en un evento poco conocido, en 1926, en San Bernardo, Luisiana.

La Televisión Canaria tiene una emisión llamada *La huella isleña*, y dedica un episodio a los isleños.⁶⁸

Pocos estudios disponibles en línea contienen un audio. Hemos tenido la oportunidad de conocer y entrevistar a Wimpy, una persona mayor de ascendencia isleña por su madre y francesa por su padre. La adjuntamos a este trabajo y dejamos sugerencias sobre cómo utilizarla en el aula de español.

2.9 Artes populares

Los isleños trabajaban mucho, pero también sabían disfrutar de la vida, como hemos visto con las tradiciones orales literarias, los chistes, las canciones, los bailes. En el marco del trabajo, hacían pirogas, pescaban. Además, tenían pasatiempos, incluso pintaban patos de madera, esculpían, y conservaron la tradición de hacer encaje de Tenerife.⁶⁹

⁶⁵ Se pueden ver partes de la película: <https://www.dirtyrock.info/2015/12/islenos-a-root-of-america-documental-sobre-canarios-en-luisiana/> Para ver la película entera, dirigirse a la plataforma Filmin.

⁶⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=6EjnqgF9HLk>

⁶⁷ <https://www.louisianamusicfactory.com/product/delta-justice-the-islenos-trappers-war-dvd/>

⁶⁸ Episodio 05 (22 de junio de 2017): <https://www.youtube.com/watch?v=GnBaWiFelKg&t=2154s>

⁶⁹ Ejemplos con fotos están disponibles a partir de la iniciativa de <https://www.louisianafolklife.org/index.html> Son públicas para su consulta. Sin embargo, no hemos visto nada en otro idioma que el inglés.

3. Metodología utilizada para las actividades

3.1 Breve explicación del sistema educativo estadounidense para el español

En Estados Unidos, la gran mayoría de los *college* y universidades requieren dos créditos⁷⁰ en un idioma extranjero. Para recibir los requerimientos, los alumnos deben tomar y aprobar las clases de *Spanish I* y *Spanish II*⁷¹. Estas clases se pueden escoger en el liceo (*high school*). Ciertos alumnos, dependiendo de la oferta de su escuela, pueden estar expuestos al español desde los seis años en el grado uno (*first grade*), primer año de la escuela primaria (*elementary school*), y otros serán expuestos a clases de ELE a partir del grado 6 (*sixth grade*) en el (*middle school* o *junior high*). Si es el caso, estos alumnos podrán conseguir el primer crédito necesario para acceder a la educación superior en el grado 8 (*eight grade*) de la escuela secundaria (*middle school*). Los que no han tenido la oportunidad de aprender el español (o los que han suspendido el pequeño examen en el grado 8), la tendrán en la secundaria a partir del grado 9 o 10 (*ninth or tenth grade in high school*). Una vez conseguido este primer crédito, continuarán en el grado 9, 10 o 11 o hasta 12, su último año de la secundaria, según la oferta del liceo y de su horario⁷². De paso, indicaremos que los alumnos que optan por carreras más manuales y técnicas, lo que se llama “*Jump Start*”⁷³ en el Estado de Luisiana, no requieren ningún crédito lingüístico.⁷⁴ Estas explicaciones eran válidas para las clases del español segunda lengua (ELE). A diferencia de lo explicado antes, todos los alumnos que estudian en los programas de inmersión consiguen los

⁷⁰ “Carnegie credit for a World Language (WL) https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/la_standards_carnegie_assessments_wl.pdf?sfvrsn=55e29d1f_6

⁷¹ Es lo mismo para cualquier otro idioma enseñado en Luisiana como el francés (el otro idioma más comúnmente enseñado), el mandarín, y el alemán.

⁷² En el liceo algunos consejeros de orientación aconsejan a los alumnos que tienen dificultades retrasar el aprendizaje de un idioma extranjero, lo que puede explicar por qué algunos estudiantes toman las clases de lengua en los grados 11 y 12.

⁷³ <https://www.louisianabelieves.com/courses/all-things-jump-start>

⁷⁴ Con Bajo *Jump Start* se puede encontrar una variedad de carreras, entre ellas las de la hostelería y turismo. Lamentablemente, este programa no requiere el aprendizaje de ningún idioma extranjero. https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/js-graduation-pathways/jump-start-2-0-pathways--hospitality-and-tourism.pdf?sfvrsn=ecce981f_11 Lo mismo vale para la carrera de arte, tecnología y comunicación: https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/js-graduation-pathways/jump-start-2-0-pathways---arts-av-technology-and-communication.pdf?sfvrsn=fcce981f_11

dos créditos mencionados arriba al final del grado 8 (*eighth grade, middle school*). De estos, no todos continuarán su aprendizaje del idioma en el liceo.

Los más motivados (que vengan de un programa de inmersión o ELE) continuarán su proceso de aprendizaje del idioma español hasta los llamados cursos “AP” o “Advanced Placement”⁷⁵, cursos avanzados de nivel universitario, en la secundaria.⁷⁶ Nos parece importante demorarse de forma concisa en estos cursos, ya que nos referimos a ellos en las propuestas pedagógicas. Para el español, se destacan dos cursos AP: “AP Spanish Language and Culture” y “AP Spanish Literature and Culture”. La nota máxima es de cinco. Al superar el examen “AP” (se suele obtener 15 créditos universitarios, el equivalente de cinco clases de tres créditos por una nota de 4 o más), el alumno puede conseguir créditos universitarios, y eso significa que no solo no tiene que tomar unas cuantas clases relativas al español, sino que no debe gastar dinero y tiempo por ellas en la universidad. Por lo que puede llegar a graduarse más rápidamente. Y como todos sabemos en el contexto estadounidense “*Time is money*”, así que cuando uno puede obtener su diploma universitario de manera acelerada es un objetivo bastante común. Notaremos que estudiar en una universidad en Estados Unidos cuesta mucho más dinero que en Europa y explica por qué para muchos estudiantes estadounidenses es imprescindible obtener becas para evitar empezar trabajando con deudas. Volveremos a hablar de los exámenes AP en la sección 3.3 Pedagogía para los métodos empleados y explicar los niveles lingüísticos. De manera alternativa, existe la posibilidad de tomar un examen de lengua, reconocido por los Estados Unidos.⁷⁷

Cabe señalar que los estudiantes en Luisiana, al cumplir requisitos lingüísticos en la escuela secundaria, pueden recibir el “Louisiana State Seal Of Biliteracy” con su diploma de secundaria al final del grado 12. En pocas palabras, este sello de lacre establece que un alumno es bilingüe.

⁷⁵ Los cursos “AP” existen para varios contenidos. Entre otros citaremos la historia del arte, la composición y literatura inglesa, la macroeconomía, el Gobierno y la política estadounidenses, las estadísticas, la química, la psicología. La organización College Board es la encargada del *curriculum*, del formato del examen, y de su corrección. Fue fundada en 1900 en Estados Unidos con el objetivo de ofrecer un mayor acceso a la educación superior. Para más información, dirigirse a <https://about.collegeboard.org/?navId=gf-abt>

⁷⁶ Según la organización del liceo, los alumnos suelen pasar por el curso “Spanish 3” antes de tomar el curso “AP” o “Spanish 4” antes de tomar el “AP”. Generalmente, el curso “AP” es de nivel 4 o 5.

⁷⁷ La lista de exámenes lingüísticos aprobados por el ministerio de educación en Luisiana se encuentra en el documento https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/la_standards_carnegie_assessments_wl.pdf?sfvrsn=55e29d1f_6

Hay varios requisitos, entre ellos se menciona el DELE y el curso “AP”.⁷⁸ También nos parece pertinente indicar que las escuelas en Estados Unidos gozan de un sistema de puntos y logran puntos por, entre otras cosas, su oferta académica.⁷⁹

3.2 Presentación de nuestra visión de la enseñanza

María Irene Molinero Brasso, en su artículo “Breve reflexión sobre el papel del profesor de lengua extranjera en un instituto de idiomas y en un centro de enseñanza reglada”, cuenta: “Hoy la identidad del profesor se acerca más a alguien que favorece el aprendizaje que a alguien que posee el saber y lo imparte”⁸⁰. Estamos de acuerdo. La imagen de un/a profesor/a sentado a su escritorio o de pie dando clase con alumnos callados y tomando notas, sin interacción, es, sin duda, obsoleta. Alejado del modelo educativo “profesor-céntrico”, opinamos que el/la profesor/a actúa como facilitador. Como concluye Hiroko Omori en su artículo “El papel del profesor en la enseñanza de español: Qué y cómo enseñar”:

Nuestra tarea como profesores de lenguas es ayudar a los alumnos a aprender; debemos guiarlos apropiada y eficazmente hacia altos niveles de referencia. Al mismo tiempo, es necesario fomentar el aprendizaje autónomo para que los alumnos puedan continuar independientemente por el camino del aprendizaje”.⁸¹

La profesora o el profesor llevan diversas funciones. La enseñanza estricta es una de ellas, pero está cada vez más en la sombra de papeles administrativos, investigaciones, planeamientos de

⁷⁸ El “Louisiana State Seal Of Biliteracy” no es algo nuevo, pero en este documento que acaba de ser publicado en mayo de 2023 se explican los requisitos para lograrlo. También este fichero sirve de guía para crear programas que conducen al dominio de un idioma extranjero: https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/2023-louisiana-guide-to-world-languages-programming-grades-9-12.pdf?sfvrsn=a2b16018_2

⁷⁹ Los interesados podrán leer la sección “Interests and Opportunities Index” con “World Languages Indicators for High School”, que es una manera de promover el estudio de idiomas en los liceos en Luisiana: https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/2023-louisiana-guide-to-world-languages-programming-grades-9-12.pdf?sfvrsn=a2b16018_2

⁸⁰ Brasso M. “Breve reflexión sobre el papel del profesor de lengua extranjera en un instituto de idiomas y en un centro de enseñanza reglada”, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2009/26_alica.pdf

⁸¹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0059.pdf

lecciones, correcciones, psicólogos, ayuda en el instituto, universidad (a cualquier nivel). Es decir, que la profesión de profesor a menudo requiere una entrega exigente.

En el curso “Dinamizar la clase en ELE: herramientas y estrategias”⁸², una de las preguntas a la cual ayudaba al docente era precisamente: ¿Cómo adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros?

Para contestar a esta pregunta, una de nuestras herramientas favoritas para la integración de destrezas es la rueda de las inteligencias múltiples ideada por el psicólogo Howard Gardner. Esta permite diversificar el aprendizaje y ofrecer un “chance” a cada alumno para que algo le resulte estimulante.



<https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>

Nuestra visión de la enseñanza engloba tanto como sea posible características de las inteligencias múltiples. Además, con la pedagogía activa, el alumno se hace responsable de su aprendizaje con el profesor/a-guía. De cierto modo, pensamos que el rol del profesor/a va más allá de la clase y que tiene la posibilidad de motivar al alumno a encontrar algo que le estimule, aunque no sea el curso precisamente que enseña. Además, es importante crear una atmósfera donde no se teme cometer errores (que no vuelvan en bloqueos), sino una atmósfera que motiva la creatividad y donde los errores sirven para mejorar. Finalmente, según Peter Senge: “El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe”⁸³. Desde luego, es una visión educativa en la cual ambos

⁸² Curso “Dinamizar la clase en ELE: herramientas y estrategias” por la UNED, 3/10/22-13/11/22, beca otorgada por la Consejería de Educación de España, “Formación de Profesorado”.

⁸³ Menárguez, A.T. https://elpais.com/economia/2016/10/28/actualidad/1477665688_677056.html

profesores y estudiantes aprenden y comparten que guían las propuestas didácticas. En otras palabras, se trata a menudo de una pedagogía activa: el alumno estará exhortado a hacer uso de la palabra, llevar a cabo investigaciones, hacer presentaciones, invitado a escribir sobre alguien, o sus opiniones o resúmenes.

Como nota final, opinamos que todas las variedades del español deberían ser válidas en las clases. Y cuanto más está expuesto un aprendiente a diferentes acentos, mejor será su experiencia y entendimiento del mundo hispano. De esta manera, invitamos a los isleños de Luisiana a sentarse a la gran mesa hispanohablante en el contexto del aprendizaje del idioma español.

3.3 Pedagogía

3.3.1 La metodología

Primeramente, explicaremos los métodos que vamos a utilizar. Utilizaremos las dos metodologías que han sido y continúan siendo las más comunes en la enseñanza de idiomas: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

En el enfoque comunicativo, el profesor prepara enunciados con el objeto de “investigar las reglas de *uso* de una lengua en su medio ambiente”⁸⁴, es decir, que reflejan una realidad social y no exclusivamente lingüística.⁸⁵ El método comunicativo permite llegar a formar “un miembro parlante” y “un miembro comunicante” a la vez tomando en cuenta factores sociales y culturales.⁸⁶ En este sentido, la competencia comunicativa se divide en cinco áreas: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia sociocultural. Un ejemplo concreto de actividad con enfoque comunicativo sería un ejercicio como un juego de rol en parejas con interacción oral.

⁸⁴ https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010

⁸⁵ FIDESCU. Máster de formación permanente en literatura hispanoamericana y su aplicación a la docencia: Tema 4 Aplicación didáctica de la literatura hispanoamericana, Unidad 1.1. Principales metodologías de la enseñanza de idiomas en la etapa contemporánea.

⁸⁶ https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010

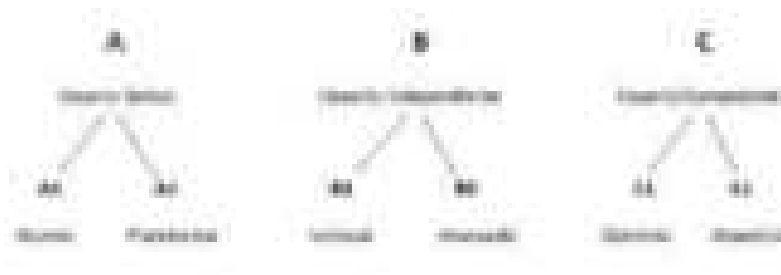
En el enfoque por tareas, el aprendizaje se centra en un tema y se proponen diversas tareas. Las tareas están abiertas y sus resultados también, ya que el alumno está invitado a aportar datos personales. A la hora de planificar su unidad temática, el/la profesor/a parte de una tarea final (la más compleja) y planea la serie de tareas previas por gradación (lo que se llama en inglés “*scaffolding activities*”) con la meta de la tarea final. En este tipo de enseñanza, las tareas son: a) actividades comunicativas, en la medida en que presentan procesos de comunicación; b) actividades de aprendizaje, en la medida en que esos procesos van acompañados de otros procedimientos de tipo didáctico (la fijación de un objetivo, la estructuración en fases, el establecimiento de algún tipo de evaluación o control, etc.); y c) actividades significativas, en la medida en que es un aprendizaje no memorístico o mecánico sino efectivo, dado que la tarea se inserta en unidades relevantes y ya establecidas”.⁸⁷

3.3.2 Los currículos

Para los niveles lingüísticos, nos referimos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), adoptado en 2000 por el Consejo de Europa (2001 en idioma español). Según FIDESCU, “es la base fundamental sobre la que se asientan la mayoría de los programas de estudio, exámenes y certificados en Europa durante los últimos años.”⁸⁸ Recordamos los seis niveles de competencia que permiten indicar en qué etapa del proceso de aprendizaje se encuentra:

⁸⁷ Abal et al. De las tareas al enfoque por tareas: aspectos metodológicos y programáticos, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/08_pena-gradaille-posada-perez.pdf

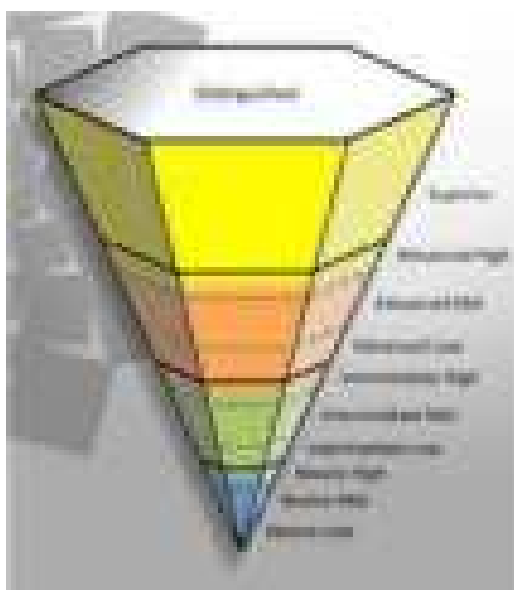
⁸⁸ FIDESCU. Máster de formación permanente en literatura hispanoamericana y su aplicación a la docencia. Tema 4 Aplicación didáctica de la literatura hispanoamericana, unidad 1.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.



FIDESCU

Se utilizará este sistema para un estudiante en Estados Unidos deseando hacer la prueba del DELE, por ejemplo. Cada propuesta será acompañada de su nivel según el MCER.

También nos referiremos a las normas de competencia de idiomas creadas por la “American Council on the Teaching of Foreign Languages” (ACTFL), que constan de once niveles de aprendizaje de un idioma del “Novice Low” a “Distinguished”.⁸⁹



<https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFLProficiencyLevels8.5x11.pdf>

Para el Estado de Luisiana, existen los “Louisiana World Language Content Standards Modern Languages”, que se basan en modelos nacionales e internacionales, incluso los citados niveles de

⁸⁹ <https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf>

la ACTFL y los MCER.⁹⁰ Se vertebran en tres facetas: (1) “Connections to Language and Literacy” (CLL); (2) “Connections to Other Disciplines” (COD); (3) “Intercultural Competencies” (ICC). El objetivo del primero es ayudar a desarrollar la comprensión de su primer idioma y del idioma estudiado. El objetivo del segundo es posibilitar las conexiones interdisciplinarias. Y el objetivo del último punto es posibilitar el uso de la información aprendida sobre otras culturas para comprender diversos puntos de vista. Además, están los niveles del contenido de las lenguas mundiales (“World Language Content Standards”); estos constan de tres estándares: la comunicación interpersonal (la expresión durante conversaciones), la comunicación interpretativa (la comprensión oral y lectora), y la comunicación presentacional (la producción escrita y oral).⁹¹

Aparte de los niveles europeos, estadounidenses, y de Luisiana, para algunas propuestas de nivel intermedio a avanzado, utilizaremos los cursos ya mencionados en este trabajo de “Advanced Placement” para el español, de niveles universitarios. El *curriculum* de “Advanced Placement” (AP) Spanish Language and Culture” usa los llamados “Achievement Level Descriptions” (ALDs). Los ALDs están diferenciados en tres niveles: “Emerging” (E), “Proficient” (P), “Advanced” (A). La figura siguiente muestra la progresión de los ALDs con relación a su denominación E/P/A.



AP Spanish Language and Culture Course and Exam Description (2020), <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-language-and-culture>, p. 113

En este sentido, el nivel A del MCER podría corresponder al “Emerging”, el nivel B al “Proficient”, y el nivel C al “Advanced”. Pero no es cierto, dado que el AP Spanish tiene su propio programa y un estudiante con un nivel B2 podría sacar una buena nota de cuatro sobre cinco y situarse en “Advanced”. A continuación, esta figura muestra las notas otorgadas según el E/P/A. Percibiremos que la nota de uno no se sitúa en el espectro y la nota de cinco todavía está

⁹⁰ <https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/modern-language-standards.pdf?sfvrsn=5>

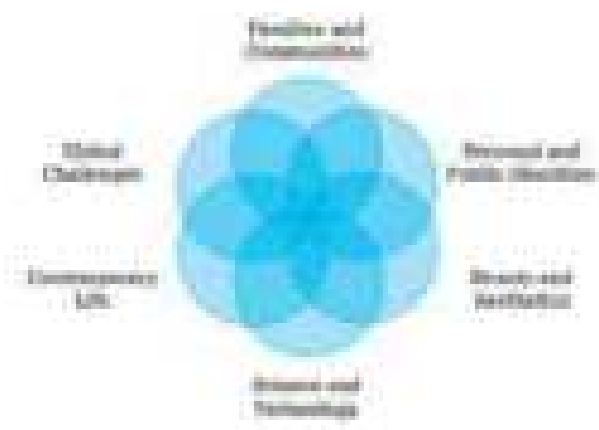
⁹¹ <https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/modern-language-standards.pdf?sfvrsn=5>

considerada “Advanced”, como la de cuatro. A la vista, diríamos que los ALDs son menos precisos que los niveles del marco común europeo de referencia para las lenguas. Se podría quizás explicar por una cuestión de contenido producido por el alumno, ya que la expectativa es también la demostración del entendimiento de la cultura de un país hispanohablante. Dicho de otra manera, este curso no se concentra únicamente en el aspecto lingüístico, sino también en el aspecto cultural, como su propio nombre indica “AP Spanish Language and Culture Course”.



AP Spanish Language and Culture Course and Exam Description (2020), <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-language-and-culture>, p. 114

Las unidades de este curso están escritas en la figura siguiente.



AP Spanish Language and Culture Course and Exam Description (2020), <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-language-and-culture>, p. 14

Como podemos ver, están relacionadas las unas con las otras lo que invita al profesor/a y al estudiante a hacer conexiones interdisciplinarias y a explorar comparaciones culturales y lingüísticas.⁹² Además, para cada unidad se sugieren temas y dentro de cada tema, se recomienda el estudio de unos contextos.

⁹² Precisamente por los aspectos interdisciplinarios y comparativos es interesante incluir los cursos de “AP” español para desarrollar propuestas pedagógicas basadas en el acervo isleño.

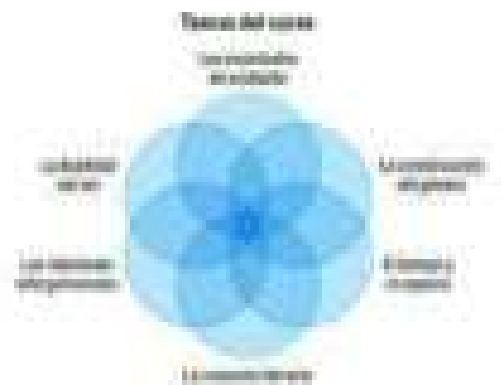


AP Spanish Language and Culture Course and Exam Description (2020), <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-language-and-culture>, p.14

El otro curso, “AP Spanish Literature and Culture”, de nivel equivalente a un curso universitario, consta de ocho unidades: (1) la época medieval; (2) el siglo XVI; (3) el siglo XVII; (4) la literatura romántica, realista y naturalista; (5) la generación del 98 y el Modernismo; (6) el teatro y la poesía del siglo XX; (7) el boom latinoamericano; y (8) escritores contemporáneos de Estados Unidos y España.⁹³ Este curso se basa en el estudio de textos literarios de la península española, de Latinoamérica y de literatura de idioma español en los Estados Unidos.⁹⁴ Los seis temas son:

⁹³ <https://apstudents.collegeboard.org/course-index-page>

⁹⁴ AP Spanish Literature and Culture Course and Exam Description (2020), <https://apcentral.collegeboard.org/media/pdf/ap-spanish-literature-and-culture-course-and-exam-description.pdf>, p. 11



AP Spanish Literature and Culture Course and Exam Description (2020), <https://apcentral.collegeboard.org/media/pdf/ap-spanish-literature-and-culture-course-and-exam-description.pdf>, p.18

En la descripción de los dos cursos “AP” (p.11), se señala el nivel lingüístico del alumno. Este debe demostrar un dominio en español del nivel intermedio a avanzado del ACTFL⁹⁵ en los tres modos de comunicación (interpretativo, interpersonal, y presentacional). Estos cursos se basan en cinco áreas: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades.

El recién “Louisiana Guide to World Languages Programming Grades 9-12” (mayo de 2023) nos ofrece una tabla comparativa de los niveles de la “ACFTL” y de los europeos “MCER”. Esta tabla será muy útil para comparar los niveles para nuestras propuestas pedagógicas.

⁹⁵ La pirámide invertida de las descripciones de los niveles de idioma se puede encontrar en esta página: https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFLProficiencyLevels11x17withFunctions_0.pdf Y los subniveles en esta: <https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFLProficiencyLevels8.5x11.pdf>

Comparing ACTFL Proficiency Scale with the Common European Framework of Reference (CEFR)

ACTFL PROFICIENCY SCALE	COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE
(N1) Novice Low	
(N2) Novice Mid	
(N3) Novice High	(A1) Breakthrough or Beginner
(I1) Intermediate Low	(A2) Waystage or Elementary
(I2) Intermediate Mid	(B1) Threshold or Intermediate
(I3) Intermediate High	(B2) Threshold or Intermediate
(A1) Advanced Low	(B2) Waystage or Upper Intermediate
(A2) Advanced Mid	(B2) Waystage or Upper Intermediate
(A3) Advanced High	(C1) Effective Operational Proficiency or Advanced
(M) Master	(C2) Mastery or Proficiency

https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-standards/2023-louisiana-guide-to-world-languages-programming-grades-9-12.pdf?sfvrsn=a2b16018_2

Además del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), mencionaremos el DIE (el Diploma Internacional de Español), propuesto por la FIDESCU. Aquí le mostramos los niveles y las correspondencias según este organismo.

 CORRESPONDENCIAS				
NIVELES	DELE (CRL)	DELE (ECLCITO)	MCERL Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	ACTFL American Council on the Teaching of Foreign Languages
Elemental	1			Novice Low
	2	Elemental	A1	Novice Mid
Básico	3			Novice High
	4	Básico	A2	Intermediate Low
Intermedio	5			Intermediate Mid
	6	Intermedio	B1	Intermediate High
Avanzado	7			Advanced Low
	8	Avanzado	B2	Advanced Mid
Superior	9	Superior	C1	Advanced High
Domestic	10	Domestic	C2	Superior
Fluent aspecifico	Superior + Superior Total	Superior + Superior Total	-	-

<https://fidescu.org/diploma-d-i-e>

Para terminar este aspecto pedagógico, debemos mencionar un trabajo que tiene que ver con la literatura hispanoamericana: el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), en su sección Referentes Culturales (apartado Literatura y pensamiento). Este *curriculum* es un excelente punto de referencia para tratar de la competencia intercultural⁹⁶.

⁹⁶ “Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.”[...] “Investigaciones recientes distinguen tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural: (1) Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura; (2) Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente, (3) Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas”.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm#:~:text=Por%20competencia%20intercultural%20se%20entiende,actual%2C%20caracterizada%20por%20la%20pluriculturalidad.

3.3.3 Esquemas

Utilizaremos tres esquemas diferentes según las propuestas.

Para los textos literarios, emplearemos el esquema de Albaladejo, que consta de cuatro etapas: (1) actividades de prelectura; (2) actividades para mantener el interés de la lectura; (3) actividades de explotación de puntos cruciales, y (4) actividades finales.⁹⁷ Para la selección de los textos literarios, nos referimos también a las propuestas de Albaladejo (2007: 9-12). Tomaremos en cuenta: la accesibilidad del texto o material (es decir, que el nivel del lenguaje esté adaptado al nivel enseñado), la significatividad y la motivación (el contenido debe resultar estimulante para el aprendiente), la integración de destrezas (variar las destrezas), la variedad de explotación, la inclusión de connotaciones socioculturales, la lección de textos originales (auténticos).⁹⁸

También recurriremos a nuestra propia propuesta de esquema: (1) preparación (lingüística, gramática, o cultural) a partir del texto que vamos a examinar; (2) introducción del autor con un texto muy breve o un audio; (3) lectura y análisis de los temas cruciales; (4) actividad conexa (puede ser otro texto literario, una canción, una película o tráiler, un pódcast, o un comentario o *hashtag* en las redes sociales); (5) una actividad de reflexión personal cómo rellenar una ficha que pueda servir como herramienta para memorizar, mejorar algún punto personal, o reflexionar en un asunto filosófico, ecológico, etc.

Además, fuimos inspirados por el artículo de Jacinto Cobas (2014) “Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en las clases de ELE”, donde propone una serie de propuestas didácticas donde deja al profesor/a la libertad de determinar el nivel y graduar las dificultades en función de sus clases sugerencias. Dicho con las palabras de Cobas, son “sugerencias un tanto generales (en las que no se hace alusión a niveles concretos de enseñanza) que bien podrían (más bien

⁹⁷ FIDESCU. Máster de formación permanente en literatura hispanoamericana y su aplicación a la docencia. Tema 4 Aplicación didáctica de la literatura hispanoamericana, unidad 3.8 Esquema didáctico y tipología de tareas a la hora de trabajar con textos literarios.

⁹⁸ Cobas J. (2014), “Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en las clases de ELE, In book: ¿Qué necesitamos en el aula de ELE: reflexiones en torno a la teoría y la práctica” (pp. 99-130) Publisher: redELE https://www.researchgate.net/publication/336275855_Como_por_que_y_para_que_usar_microrrelatos_en_las_clases_de_ELE

deberían) combinarse en clase”. Cuando nos referimos a Cobas para nuestras propuestas de explotación del legado isleño, se debe entender más como una “lluvia de ideas” que sirve a ilustrar lo posible con este en las aulas de ELE.

No lo agregaremos en las propuestas, pero siempre guardamos en mente las inteligencias múltiples a la hora de hacer nuestras propuestas didácticas. A modo de ejemplo, los estudiantes cinestésicos tendrán la oportunidad de moverse por el aula, los alumnos con inteligencia interpersonal tendrán la oportunidad de hablar y colaborar con otros alumnos, los alumnos con inteligencia naturalista podrán apreciar elementos de la naturaleza en relación a los isleños.

Nuestra intención de propuestas didácticas y sugerencias es generalista. Por esta razón, recurrimos a todos los niveles de aprendizaje de la lengua española desde el nivel A1 a C2, pasando por el curso “AP” de nivel universitario, o sea, que las que se aplican a “AP” son válidas para los cursos más avanzados. Por supuesto, se pueden combinar varias propuestas y sugerencias para el aula de ELE. En cuanto a los destinatarios, siempre nos referimos a clases de ELE en nuestras propuestas. Pero también pueden ser empleadas en las clases de inmersión española en la secundaria o en clases específicas de español para hablantes de herencia. Cuando uno quiere difundir un legado tan rico en un Estado donde no hay referencia a los isleños en los programas escolares, no tiene más remedio que abrazar diversos niveles para intentar despertar el interés de los alumnos y del Ministerio de Educación de Luisiana.

4. Propuestas didácticas en las clases de español basadas en el acervo canario de Luisiana

Traemos el recuerdo de que la mayoría del inventario isleño presentado es auténtico: se fundamentan en tradiciones orales y culturales de los isleños. Mientras hubo una pérdida de muchas, dado su carácter oral, las que tenemos a disposición pueden ser utilizadas a partir de sus lecturas. Las demás fuentes apreciables (como los documentales, las entrevistas, las iniciativas de Los Isleños Heritage & Cultural Society) participan en la visibilidad de la comunidad isleña de Luisiana.

Cada propuesta didáctica basada en un esquema (Albaladejo o el nuestro) lleva el tema, el nivel según el MCR y el ACTFL, el método, los destinatarios, la temporalización, los objetivos, las destrezas, las competencias, los contenidos, los recursos y la explicación de la dinámica según el esquema elegido con el sistema de evaluación.

Cada sugerencia basada en el artículo de Cobas lleva el tema, el nivel según el MCR y el ACFTL, objetivos, destrezas y propuestas de actividades. Dejamos la temporalización de la actividad o de la combinación de actividades al antojo del docente, porque conoce mejor su grupo de estudiantes y su ritmo de trabajo como el horario de clase.

4.1 Trabajar el tema de las presentaciones

El tema:	Las presentaciones
El nivel:	A1/ Novice Mid (NM) - Novice High (NH)
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes de la escuela secundaria. ⁹⁹ Spanish 1; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) por primera vez.

⁹⁹ Es una voluntad de la autora no indicar la edad porque hemos visto que el primer año de aprendizaje de ELE puede variar de los 12 a los 17 años.

Los objetivos:	Saber saludar y despedirse. Distinguir nombre de apellido. Deletrear. Distinguir tú de usted. Hablar de sí mismo en el presente de indicativo. Ser capaz de conjugar los verbos en singular. Hacer uso de los pronombres personales: yo, tú, el/ella/usted. Reconocer y emplear correctamente los adverbios interrogativos: qué, quién/quiénes, cómo, (de) dónde, cuándo, cuánto(s), por qué, cuál/cuáles. Dar y pedir información. Producir oraciones interrogativas con palabras interrogativas.
Las destrezas:	Comprensión auditiva. Comprensión lectora. Expresión oral. Expresión escrita. Interacción oral.
Las competencias:	Lingüística: repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto. Sociolingüística: establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos
Los contenidos:	Léxico: los saludos, los adverbios interrogativos: qué, quién/quiénes, cómo, (de) dónde, cuándo, cuánto(s), por qué, cuál/cuáles. Gramaticales: las frases interrogativas, tú vs. usted, pronombres personales singulares, conjugación del presente del indicativo para los pronombres personales singulares.
Los materiales:	Proyector, documento con palabras interrogativas (manual, presentación, o página web), ejemplos de frases interrogativas, ejemplos de respuestas, Ficha "Todo sobre mí" simple o formulario administrativo o similarmente datos personales en una página web o nuestro documento (anexo). La entrevista simple con Wimpy.

Seguimos nuestro esquema en cinco fases. En la primera fase, se enseñan palabras básicas de saludo y despedida. Luego, la docente pide a los estudiantes levantarse y caminar por la clase (se puede poner música). Los estudiantes saludan a cinco alumnos y se despiden de cada uno. A continuación, regresan a su asiento. Para añadir un nivel de dificultad, se puede preguntar a los alumnos deletrear su nombre o apellido.¹⁰⁰ Segundamente, se presenta la ficha de Wimpy,

¹⁰⁰ Se asume que esta no es la primera clase de ELE y que los estudiantes conocen la pronunciación del alfabeto español. Y que además saben contar de 0 a 20.

proyectada en la pizarra. Viendo la ficha, se pide a los alumnos contestar oralmente de manera informal a las preguntas de la docente: ¿Quién es? ¿Cómo se llama?

Se presenta el léxico de las palabras interrogativas con preguntas básicas en un PowerPoint u otro tipo de presentación o con ayuda de un manual. Esta presentación debe incluir, por ejemplo, preguntas como “¿Cuándo es tu cumpleaños?” ¿Dónde vives? ¿Cuál es tu nacionalidad?”. Si no fue enseñado en una lección previa, se presenta la distinción entre tú (informal) y usted (formal), y se hace resaltar la diferencia entre los pronombres personales átonos con valor reflexivo en las preguntas: “¿Cómo te llamas?” vs. “¿Cómo se llama?”. Se señala el cambio de conjugación. Lo ilustramos en “¿Dónde vives (tú)?” vs. “¿Dónde vive (usted)?”.

Para la evaluación, los estudiantes rellenan una ficha de tipo “Todo sobre mí”, un billete de avión o un formulario con datos personales en la oficina del doctor o para la administración. Se da un contexto antes de introducir esta etapa (ver Anexo). Finalmente, la escucha de la entrevista con Wimpy puede utilizarse como evaluación formativa antes de pedir a los alumnos escribir su presentación haciendo oraciones completas en el presente del indicativo y respondiendo a preguntas básicas (sin dar ningún recurso). O se podrá dejar para la evaluación final y notarla. Ver Anexos.

4.2 Trabajar con documentos históricos y genealógicos

a) Los nombres y apellidos comunes en español

El tema:	Los nombres y apellidos comunes en español.
El nivel:	A1/ Novice low (NL)-Novice Mid (NM)-Novice high (NM).
El método:	Comunicativa

Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes de la escuela secundaria. Spanish 1; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) por primera vez.
Los objetivos:	Deletrear un nombre y un apellido. Practicar la pronunciación. Descubrir y familiarizarse con apellidos españoles comunes. Distinguir nombres de mujeres y hombres. Saber introducirse a un nivel muy básico (nombre y apellido).
Las destrezas:	Expresión oral Interacción oral
Las competencias:	Lingüística: repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto. Sociolingüística: establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos.
Los contenidos:	Saludos básicos: hola, buenos días, buenas tardes Apellidos y nombres de origen español. Preguntas básicas para conocer a alguien: ¿Cómo te llamas?, ¿Cómo deletreas tu nombre? / Como se escribe? Respuestas básicas: Me llamo..., Mi nombre se escribe...
Los materiales:	Fotocopia de una lista de pasajeros (Ver anexos)

Se empieza por proyectar una foto de un barco con inmigrantes. Los alumnos deben hacer especulaciones para contestar a: ¿de dónde vienen?, a dónde van?, ¿Cómo se llama el barco?, ¿Cómo se llama la gente? Después, en grupo de cuatro, los alumnos se saludan y se presentan con su identidad real. Se mezclan los estudiantes y cambian de mesa. Se proyecta la lista de pasajeros proporcionada en los anexos. La docente usa el documento para preguntar si es un

nombre para una mujer o un hombre. El grupo lleva una discusión sobre este punto. Se ponen de acuerdo. Se revisan oralmente las respuestas. Los estudiantes eligen un nombre isleño de la lista. Se presentan de nuevo al grupo con su identidad isleña.

Los alumnos van a casa con un proyecto: tienen que preguntar a dos familiares o amigos la información. El día siguiente, la docente pregunta al alumno el nombre y apellido de uno y verifica que sabe deletrearlo.

b) Creación artística y descripciones físicas

Alternativamente, se podrá adaptar esta propuesta didáctica al nivel A1 un poco más tarde en año de aprendizaje del español. En este caso, el cuadro de resumen será modificado como lo siguiente:

El tema:	Las descripciones físicas
El nivel:	A1/ Novice high (NM) A2/ Intermediate Low (IL) (revisión de las descripciones físicas)
El método:	Comunicativo.
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes de la escuela secundaria. Spanish 2; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) en su segundo año.
Los objetivos:	Describir y practicar el vocabulario de la descripción física. Utilizar adjetivos calificativos (género y número). Formular preguntas con los verbos ser, tener y llevar. Utilizar el presente de indicativo (singular).

Las destrezas:	Expresión oral Interacción oral
Las competencias:	Lingüística: Producir expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas, como datos personales y demandas de información. Utilizar frases y preguntas cortas memorizadas. Sociolingüística: desenvolverse en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.
Los contenidos:	El vocabulario de las descripciones físicas: mujer, hombre, niño, niña, pelo, gafas, ojos, etc. Adjetivos calificativos (género y número): gordo, pelirrojo, rubio, moreno, etc. Vocabulario de los colores. Verbos ser, tener, llevar para la descripción física: ¿Lleva bigote?, ¿Es una mujer?
Los materiales:	Proyector, papel, lápices de colores, marcadores, fotocopia o proyección de una lista de pasajeros (ver anexos)

Se sigue el mismo esquema que en la propuesta al nivel A1 y se añade preguntas sobre la edad y el nombre del barco, su lugar de partida y su destinación final. A continuación, los alumnos crearán un juego clásico como el “¿Adivina quién?” (“*Guess Who?*” en inglés). Le gustaría a los que tienen aptitudes artísticas. Tendrán la posibilidad de recurrir a su imaginación para esbozar sus dibujos. Luego se haría una copia en color y los estudiantes en parejas podrán jugar a ¿Adivina quién? formulando preguntas como: “¿Lleva gafas?”, “¿Tiene el pelo rubio?”, “¿Es una mujer?”, etcétera.

Asimismo, esta actividad se puede utilizar como repaso del tema al nivel B1 y podría tomar un giro más artístico con la introducción de un/a pintor/a hispano/a. Nos gusta mucho Botero, por ejemplo, porque sus pinturas están llenas de personas (sus pinturas nos parecen bonitas y divertidas) y permiten llegar a una discusión más reflexiva sobre las formas de las personas y el carácter subjetivo de las perspectivas.

4.3 Los colores

El tema:	Los colores
El nivel:	A1/ Novice Mid (NM)-Novice High (NM)
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	Clase de ELE, alumnos de la escuela primaria o adolescentes de la escuela secundaria. Spanish 1; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) por primera vez.
Los objetivos:	Utilizar el vocabulario de los colores
Las destrezas:	Expresión oral Expresión escrita Interacción oral
Las competencias:	Lingüística: Producir expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas, como datos personales y demandas de información. Utilizar frases y preguntas cortas memorizadas. Sociolingüística: desenvolverse en las relaciones sociales con sencillez, pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Pragmática: se usa la competencia funcional para las preguntas/ respuestas para establecer las preferencias de los colores de la clase.
Los contenidos:	Vocabulario de los colores Verbo gustar: gusta vs. gustan Verbo llevar Preguntas y respuestas memorizadas: ¿Cuál es tu color preferido?, mi color ...
Los materiales:	Proyector, póster con colores y palabras, a colocar en la pizarra o proyectar Trajes típicos de canarias (Ver anexos) Sopa de letras (Ejemplo)

El docente apunta hacia objetos en la clase y pregunta cuestiones de tipo: “¿Este lápiz es rojo?”. Después proyecta fotos de trajes tradicionales isleños y pregunta de qué color es la camiseta, la falda, etcétera, siempre apuntando al objeto designado. Los alumnos se refieren a la lámina en la pizarra para contestar. En segundo lugar, trabajan con una sopa de letras con colores. En tercer lugar, se introduce la pregunta: “¿Cuál es tu color preferido?”. Y la respuesta: “Mi color favorito es...”. La docente repite: “A [Isabel] le gusta el color...”. Con esto, los alumnos se levantan y hacen una encuesta. Piden a diez compañeros: “¿Cuál es tu color preferido?”. Y toman notas. Hacen un gráfico de pastel con sus datos y escriben frases simples para explicar sus hallazgos (ej.: “A 3 alumnos les gustan ...”). Cuando terminan, colorean el dibujo de la ropa tradicional isleña (Anexo).

Celebrar el mes de herencia hispana con isleños

El tema:	Celebración del mes de herencia hispana con isleños.
El nivel:	A partir de A2
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes. A partir de: Spanish 2; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) en su segundo año y más.
Los objetivos:	Presentar personas de ascendencia isleña que tuvieron un papel en su comunidad. Ser capaz de contar una biografía breve y entender
Las destrezas:	Expresión oral. Expresión escrita.
Las competencias:	Lingüística: léxico y gramatical Pragmática (discursiva): respetar el turno de palabra, desarrollar descripciones (simples). Fluidez: Se hace entender en intervenciones breves.
Los contenidos:	Presentación informal de un ascendiente isleño: ¿Conoces?, Te/Le presento a... Expresar gustos: Me interesa mucho la economía, la poesía, ... Concluir: Por último.
Los materiales:	Internet, ordenador para los grupos, proyector para las presentaciones, rúbrica para presentación oral.

Algunos isleños se hicieron famosos más allá de Luisiana, y otros por lo menos en su comunidad, entre ellos: Roberto “Yellow” Núñez, el músico de jazz; Joe Falcón, pionero de la música cajún, el gobernador Gálvez (aunque malagueño, lo incluimos por su gestión de la llegada de los isleños y

su papel reconocido por los Estados Unidos), Wade Falcon (ingeniero y músico contemporáneo), Randy Falcon (fabricante de los acordeones Falcon); Jerry Alfonso (decimero, entre otros), Irván Pérez (decimero, entre otros), Alvin Pérez (decimero, entre otros), Joseph “Chelito” Campo (decimero, entre otros), Paulina Díaz (decimera, entre otros), Julia Melerine Shiel (decimera, entre otros), Stephen Estopinal (escritor contemporáneo de lengua inglesa), Leander Pérez (político), Chalin Perez (político), Joseph Estopinal (diputado), Arthur Joseph Padron (médico), Ermina Messa (maestra), Esteve E. Núñez (sheriff), etc. Además, se pueden abrir la selección a famosos isleños de las islas Canarias o Puerto Rico o Cuba, por ejemplo. Asimismo, se puede dar la posibilidad a los estudiantes trabajar sobre acontecimientos famosos en el sur de Luisiana en vez de una persona. Se podría añadir la opción de hablar sobre la fiesta de los isleños o la reconstrucción de una batalla. En su presentación, los alumnos comenzarán por: “¿Conoces a?, Te/Le presento a...” y deberán poder responder a las siguientes preguntas en presente de indicativo: quién/ quiénes, cuándo, qué, dónde, qué valor ganado para la comunidad. Además, incluirán una foto.

Aprender con los artes populares isleños

El tema:	El tiempo libre.
El nivel:	A2/ Intermediate Low (IL)
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes. Spanish 2; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) en su segundo año.
Los objetivos:	Hablar de actividades de ocio. Identificar una actividad en un fragmento de una décima isleña. Nombrar actividades de artes populares isleñas.

	Descubrir otras artes populares en países de habla hispana.
Las destrezas:	Comprensión lectora Expresión oral Interacción oral
Las competencias:	Linguística Sociolingüística Pragmática/ creativa
Los contenidos:	Vocabulario de las actividades de ocios Verbos y sustantivos de los ocios: caminar, correr, ver la tele, ver una película, comer, jugar al tenis, hacer judo, pescar, cazar, etc; la comida, el juego, la pesca, la caza, etc. Poder preguntar y responder a: ¿Que te gusta hacer durante tu tiempo libre? / ¿Cuáles son tus pasatiempos? Las expresiones: “en vez de”, (yo) prefiero, ¿(No) te apetece?, si hace buen tiempo, podemos ...
Los materiales:	Presentación de los isleños y de sus artes Canva La décima <i>La pesca del camarón</i>

Esquema de Albaladejo: Los alumnos recibirán una ficha “Busca alguien” y tendrán que hacer preguntas a sus compañeros de la clase (por ej.: ¿Te gusta leer?, ¿Te gusta visitar museos?). Si la respuesta es positiva, el estudiante que responde escribe su nombre; si es negativa, el alumno busca a otro compañero. El docente dice: “Ahora, vamos a ver otro tipo de actividad que hace la gente. Los alumnos están invitados a terminar la frase: “El arte popular es...”¹⁰¹. A continuación, se introducen fotos de arte popular isleño en la [presentación](#). Después, en pareja, los alumnos leerán el fragmento de la décima *La pesca del camarón* (Armistead 1992:34):

“Boy Molero fu’ a la costa;

¹⁰¹ Arte cultivado por artistas con frecuencia anónimos y fundado en la tradición. <https://dle.rae.es/arte>

el hombre habla con su razón;

Que anda buscando gente

Pa la pesca'l camarón.”

Identifican el ocio mencionado. Se explotará el material de la décima para ver los sustantivos y verbos relacionados (aquí: la pesca => pescar) en unos ejercicios simples. El docente anima a la reflexión con preguntas de tipo: Si no hace buen tiempo, ¿puedes ir a pescar? Si no, ¿qué haces en vez de pescar? La tarea final consiste en crear un “Word Art” con palabras relacionadas a las artes populares. El trabajo del alumno será basado en una búsqueda sobre las actividades de ocio y las artes populares en un país o una región hispanoparlante. Existen varios sitios gratuitos en internet para crear uno, mencionamos: wordart.com y makewordart.com. Es una forma lúdica y artística de memorizar el vocabulario.

Trabajar el tema de la geografía física

El tema:	La flora y la fauna.
El nivel:	B1/Intermediate Mid (IM)- Intermediate High (IH)
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes. Spanish 3; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) en su tercer año.
Los objetivos:	Describir qué tipo de fauna y flora existe en el sur de Luisiana/ islas Canarias. Leer una décima. Dar una opinion. Leer una fábula. Trabajar la pronunciación. Introducir el concepto de onomatopeya. Memorizar y reproducir las onomatopeyas para animales más comunes. Controlar la atención de la audiencia. Concluir su presentación.
Las destrezas:	Comprensión lectora Expresión oral. Interacción oral.
Las competencias:	Linguística

	Sociolingüística Pragmática funcional: argumentar, expresar opinión.
Los contenidos:	Opinión: En mi opinión... Desde mi punto de vista... (A mí) me parece que... Me parece que te equivocas. (Yo) pienso que... (Yo) no creo, (Yo) no pienso, No creo que tengas razón. Pedir opinión: ¿(Tú) qué piensas?, ¿Te parece que...?, En tu opinión / Desde tu punto de vista. Atención de la audiencia: Mira / Oye. Concluir: Finalmente...
Los materiales:	Fotos de flora y fauna (proyectadas en la pizarra). Presentación para la introducción Opciones: décima: <i>Marcelino y la trucha</i> , <i>Chelo y la jaiba</i> , <i>Los pajaritos</i> , el cuento <i>La tortuga y el conejo</i> Internet. Proyector. Ordenador para cada grupo de alumnos con posibilidad de grabar sonido.

Seguiremos nuestro esquema en cinco partes. Primero, para la preparación lingüística y cultural, el docente proyecta unas fotos típicas de la flora y fauna en Luisiana (bueyes, mapaches, etc.) y en las islas Canarias como el drago (árbol), la strelitzia, o “Ave del Paraíso” (flor). Segundamente, se proyectan los títulos de los materiales que se van a leer. Los alumnos tienen que encontrar el punto común discutiendo (yo creo que, yo pienso que, me parece...).

Terceramente, se divide la clase en cuatro grupos. Cada grupo recibe la copia de un texto isleño. Cada alumno en el grupo lee en voz alta, una línea y va tomando turno. Señalan el tema de las historietas. En grupo-clase, comparten los temas de los textos que ha leído cada grupo. En cuarto lugar, se introduce el concepto de onomatopeya con una foto y el ruido del animal en lengua española y se nota la reacción de los alumnos.¹⁰² El docente puede decir algo: “¿Cómo sabías que a cada animal le corresponde una onomatopeya propia en cada idioma? ¿Sabías que el lobo en español hace ¡Auú, auú!?, y la rana hace ¡Croac, croac!?”. Una tarea intermediaria puede ser hacer (en parejas) una lista comparativa de onomatopeyas de cinco animales en español y en el idioma del estudiante. Se comparte con la clase. La evaluación final es una presentación en binomio, con audio (es decir, incluyendo onomatopeyas, producidos por los alumnos) de la fauna

¹⁰² Ejemplo de vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=T_oqWPd513M

y la flora del sur de Luisiana (ya sabemos que unos isleños eran cazadores, tramperos, pescadores) o de las islas Canarias.

El amor es una cuestión de tiempo

El tema:	El amor
El nivel:	B2/ Advanced Low (AL) – Advanced Mid (AM)
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes de la escuela secundaria o de un instituto de idiomas privado.
Los objetivos:	Identificar los tiempos de los verbos en diferentes textos. Contrastar textos de diferentes culturas hispanohablantes. Comparar textos de diferentes épocas.
Las destrezas:	Comprensión auditiva Comprensión lectora Expresión oral Expresión escrita. Interacción oral.
Las competencias:	Lingüística: léxica y gramatical
Los contenidos:	Vocabulario sobre el tema del amor Tiempos pasados: el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto El futuro
Los materiales:	Coplas: eche leña, el anillo que me diste, el pañuelo que me diste y <i>Una décima de amor</i> . Poema El futuro de Julio Cortázar El carro de la vida de Francisco Rodríguez Criado

Ideal en febrero para la San Valentín o cerca del Día de las Madres, proponemos una serie de textos isleños e interculturales sobre el tema del amor para trabajar en el aula de ELE. La tradición literaria oral sobre el tema del amor versión isleña abarca todo tipo de amor: el compartido, el rechazado, lo nostálgico, etc. En este sentido, puede ser muy estimulante y divertido para los alumnos. Además, nuestra selección se aproxima a los microrrelatos. Seguimos nuestro esquema: para la preparación lingüística, el docente proyecta unas pinturas sobre el tema del amor (A modo de ejemplos, citamos: *El amor en futuro*, del colombo-ecuatoriano Daniel Domínguez; *El beso*, del austriaco Gustav Klimt; *Los amantes*, del belga René Magritte; *El beso*, del italiano Francesco Hayez).

A partir de estas imágenes, se les pide hacer una lluvia de ideas con un compañero. Primero, las parejas anotan la palabra “amor” en el centro del papel y escriben palabras relacionadas alrededor. Se puede temporizar. Por ejemplo, darles dos minutos. Luego, cada alumno recibe y lee unas coplas sobre el tema del amor. Después se puede escuchar y leer el poema “El futuro”, de Julio Cortázar¹⁰³, y leer el relato breve “El carro de la vida”, de Francisco Rodríguez Criado, escritor español contemporáneo.¹⁰⁴ Se pedirá comparar los tiempos usados en las narraciones. (Pasado, futuro, pasado). Los alumnos tendrán que indicar el infinitivo de algunos verbos de los textos y decir si en el texto está en pasado o futuro. Se hace una reflexión en grupo: “¿Qué valor tiene esto en la expresión del amor?” ¿Qué sentimientos emanan de estas narraciones y en qué se distinguen?”. Para la evaluación, los alumnos tendrán que escribir dos micronarraciones sobre el tema del amor, uno en el pasado (Pretérito imperfecto o/y Pretérito perfecto simple) y el otro en futuro). Guardarán en su cuaderno lo que le ha resultado más fácil escribir y por qué creen que es así.

Trabajar sobre el tema de la familia y los amigos

El tema:	Las familias y los amigos: antes y ahora
----------	--

¹⁰³ Accesible en: <https://www.poeticous.com/julio-cortazar/el-futuro?locale=es>

¹⁰⁴ Cuenta la historia de una madre y su hijo durante la pandemia del coronavirus, algo como “El amor en tiempos del coronavirus”. Accesible en <https://narrativabreve.com/2022/10/el-carro-de-la-vida-relato.html>

El nivel:	C1/ Advanced Low (AL)- Advanced Mid (AM) niveles AP/ DELE/ Universitario.
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	A partir de estudiantes del curso “AP” lengua y cultura constituida por hispanohablantes de herencia y/o estudiantes de ELE. Estudiantes universitarios Estudiantes preparando un examen de español como el DELE o el DIE.
Los objetivos:	Comprender el habla de un isleño. Escuchar y tomar diferentes perspectivas. Expresar obligación. Expresar escepticismo. Expresar acuerdo. Defenderse. Expresar desconocimiento
Las destrezas:	Comprensión lectora Interacción oral Expresión oral
Las competencias:	Sociolingüística: respetar el turno de palabras Pragmática: argumentar, organizar sus ideas
Los contenidos:	Fórmulas para expresar desconocimiento: No tengo ni la más mínima / remota idea o + de, No tiene ni la más remota idea de dónde habrá ido a parar, No tengo noticia, Lo

	ignoro / desconozco, Ignoro / Desconozco, Desconocemos los motivos que le llevaron a tomar medidas tan drásticas, Ignoro las causas de la huelga. Fórmulas para expresar el acuerdo: (Yo) diría lo mismo. (Yo) comparto tu idea / postura. Estoy contigo / coincidido (totalmente) Fórmulas de obligación: Es mi obligación... Basta con (que)... Escepticismo: No sé qué decirte. [-Estoy encantada con mis compañeros. Son todos majísimos.] -Pues no sé qué decirte. Mi impresión no ha sido tan buena. No me convence del todo.
Los materiales:	Entrevista (2) con Wimpy El cuento "Los amigos", de Julio Cortázar

Esta propuesta permite ver el tema de la familia y abordar preguntas con escalafón para llegar a cuestiones más profundas: ¿Tienes hermanas o hermanos? ¿Cómo es tu familia? ¿Cómo es el núcleo familiar hoy? ¿Cómo se puede comparar los valores, las costumbres, etc., de una familia hispanoamericana de otra? Más específicamente para los estudiantes del curso AP, permite tratar de las preguntas esenciales del capítulo 1. Por ejemplo: ¿Qué compone una familia en una sociedad de habla hispana? ¿Cuáles son algunos aspectos importantes de los valores y la vida familiar en las sociedades de habla hispana? ¿Qué retos enfrentan las familias de hoy?

Empezamos con una ficha. Busca a alguien (que tiene una hermana, que no habla a su padre, que vive lejos de su familia, que tiene más de cuatro miembros en el núcleo familiar...). Se escucha la entrevista (2) con Wimpy (particularmente las preguntas sobre su familia, su infancia, interacciones sociales). Los estudiantes toman nota. Luego proponemos leer el cuento "Los amigos", de Julio Cortázar. Con estas dos fuentes y lo que se sabe de cada uno (por la ficha busca a alguien), se hará un debate con el juego de los seis sombreros donde cada participante tiene una perspectiva diferente. El docente sirve de mediación y hace preguntas, así como: ¿Qué harías tú en esta situación? ¿Serías leal por amistad? ¿Cómo nos definen nuestras amistades? (AP). ¿Por qué son valiosos los amigos en nuestra vida? (AP). ¿Dejarías a tu familia? La evaluación será hacer una entrevista a un viejo amigo o una persona de la familia sobre lo que era la amistad/ la familia/ la comunidad cuando era más joven y lo que es ahora. Comparar la estructura y los valores. Una actividad de expansión puede ser visionar el cortometraje *El último vagón*.



<https://elcasopablo.com/2015/09/17/dinamica-6-sombreros-para-pensar/>

Trabajar la competencia literaria para definir el concepto identitario desde perspectivas económicas, medioambientales

El tema:	Economía, medioambiente e identidad: la dualidad de ser
El nivel:	A partir de B2/ Advanced Low (AL)- Advanced Mid (AM)
El método:	Por tareas
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes de la escuela secundaria. Apropiado para el curso AP lengua y cultura, capítulo los desafíos mundiales, contexto: social <i>welfare</i>; apropiado para alumnos del curso AP cultura y literatura con la temática de la dualidad de ser. Clase de ELE, adolescentes del liceo: estudiantes del curso “AP” lengua y cultura. Estudiantes universitarios. Estudiantes preparando un examen de español como el DELE del instituto Cervantes o el Diploma Internacional de Español (DIE) de la FIDESCU.

Los objetivos:	Interdisciplinarios, interculturales e intertextuales: Leer varios textos donde hay referencias a los isleños. Hacer el vínculo entre los problemas económicos y ambientales y la pérdida de identidad. Poder responder a la pregunta esencial del tema 5, AP cultura y literatura: ¿Cómo influye el contexto sociocultural o histórico en la expresión de la identidad? Identificar los temas principales de los textos. Descubrir una autora de la península española.
Las destrezas:	Comprensión auditiva Comprensión lectora Expresión oral Expresión escrita Interacción oral
Las competencias:	Lingüística Sociolingüística Pragmática Intercultural
Los contenidos:	Vocabulario del ámbito económico como el paro, buscar mejores oportunidades etc.; medioambiental como la erosión territorial, los huracanes, ... Ser capaz de comparar dos comunidades frente al mismo problema. Expresar certeza y evidencia: No hay duda de..., es obvio que... Expresar conocimiento: Me he enterado de..., estamos informados de que..., ...

Los materiales:	Las décimas <i>El trabajo del welfare</i> y <i>El mosco y el agua</i>. Documental: décima que acaba por “Somos americanos, pero de sangre española”. (20.45-21.45 min.) Pasaje del libro <i>La isla y los demonios</i> (1952), de Carmen Laforet, p. 69.
-----------------	---

Para comenzar, los estudiantes tienen que conversar en pares sobre estas preguntas: “¿Conoces a alguien que se mudó por cuestión de trabajo, de inseguridad social, política, económica u otra (territorial/ climática)?”. En segundo lugar, se ve un vídeo sobre la erosión litoral. Ejemplo: En [Puerto Rico](#). Alternativamente y para no cambiar de región, pero sí de cultura, se podrá referir a la tribu indígena de Pointe-au-Chien al sur de Houma en Luisiana, en las parroquias de Terrebonne et Lafourche. (Si lo desea el docente, podrá añadir el aspecto lingüístico de la formación y conservación identitaria con este comentario: En agosto 2023, se empezará una escuela de inmersión francesa para conservar el legado lingüístico y cultural de esta comunidad. Se podrá comparar la situación con la parroquia de San Bernardo. Dentro del aspecto lingüístico, se podrá pedir a los alumnos escribir una carta al responsable de la parroquia para apoyar una escuela de inmersión española o hacer una petición.)

Se podrá hacer lecturas conexas: se leerá o se escuchará las décimas *El trabajo del welfare* y *El mosco y el agua*. Se añadirá fragmentos de *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo. Y pedir a los alumnos comparar el pueblo de muchos isleños como la isla Delacroix con el pueblo de Comala, descrito por el arriero que camina junto a Juan Preciado como “la mera boca del infierno”. Se podrá utilizar un diagrama de Venn.

Con un pasaje del documental *Mosquitoes and High Water o le vestigio de los isleños de la Luisiana* (1983), se explora la cuestión identitaria (20.45-21.45 min). En estos minutos del documental, Iván Pérez canta la décima *Setecientos setenta y siete*¹⁰⁵. Esta décima es muy original porque nos da la visión de los isleños y al mismo tiempo habla de hechos históricos.

¹⁰⁵ Audio <https://64parishes.org/entry-audio/setesientos-setentaisiete>

Se podrá leer el cuento “La casa tomada”, de Julio Cortázar, donde los protagonistas acaban siendo “tragados” por la casa. De allí se podrá hacer una discusión o un debate sobre saber si es imprescindible quedarse donde uno ha nacido para sentirse pleno, para sentirse seguro, o si se puede conservar su identidad fuera del lugar y de su comunidad de origen. La evaluación final será basada en la estructura de las pruebas de AP. El alumno se prepara a la parte de la comparación cultural. Comparar dos comunidades de habla hispana que están afectadas por el mismo fenómeno (paro elevado, inseguridad social, erosión del litoral, huracanes repetitivos). Graba tu vídeo de 4 minutos en la web Flipgrid. Los alumnos deberán citar las fuentes vistas en clase, referirse a ellas para dar la visión de los isleños y luego terminarán con su opinión.

Para añadir una fuente literaria sobre el tema de los desafíos mundiales del curso AP o preparar un alumno al DELE, se podrá añadir la lectura del fragmento de *La isla y los demonios* (1952), de Carmen Laforet.

Un rato más tarde estaba esperando en la carretera de Las Palmas al coche de línea. Aquel lugar bordeado de eucaliptos centenarios se llamaba en la imaginación de Marta "donde cantan los pájaros". En la cuneta de la carretera corría una vieja acequia de agua clara. Como otras veces, Marta metió las manos en aquel agua para sentirla correr entre los dedos, hasta que le dolieran de frío. Marta, como todos los isleños, sentía pasión por el agua, ese elemento de vida que en la isla se recoge avaramente hasta la última gota. Marta no había visto nunca un río. Se asomaba a los estanques fascinada. Las acequias le parecían arroyos vivos. Cuando llovía se sentía feliz, y en los años de abundancia, cuando durante un día o dos corre el Guiniguada, el barranco de Las Palmas, que llega seco al mar, Marta había contemplado asomada al puente de piedra, con otros curiosos, aquella maravilla de agua turbia, del agua que llegaba a sobrar, y corría señorialmente como oro líquido que se dejase escapar a hundirse en las olas... Quizá por eso aquel sitio del mundo, el trozo de carretera alquitranada que ella llamaba "donde cantan los pájaros", tenía un encanto tan grande, por aquel ruido de agua acompañando a las manchas del sol que temblaban al filtrarse entre las ramas de los eucaliptos cayendo en la carretera azul.

(Laforet 1952: 69).

Presentar su historia

Esto es una idea de desarrollo de actividad a partir de la página web de la Canary Islanders Heritage Society of Louisiana. Consta de un mapa en Google que señala el recorrido de los barcos de vela desde Canarias hasta su destino final. Esta es una herramienta extraordinaria. Y se puede consultar desde este enlace, donde se verá el mapa: <https://www.canaryislanders.org/our-history> Se podría mostrar a los alumnos este mapa y dejarles elegir un color (hacer clic) y navegar hasta su punto final. El alumno se vuelve activo cuando se le pide hacer una búsqueda en casa sobre sus orígenes. Hay mucha probabilidad de que los alumnos tengan diversos orígenes: franceses, acadianos, hispanoamericanos, alemanes, italianos (de Sicilia), ingleses, nativos americanos, etc. Si el alumno no llega a muchos elementos, podría mudarse de un Estado a otro, o hasta inventarse una historia (lo que resulta muy creativo también). Una vez recabada la información, el alumno se pone a trabajar en Google en clase para diseñar una ruta de su historia personal. En el cuadro de notas, pueden escribir lo que saben en cuanto a la historia de sus antepasados (nombres, edad, ciudad de origen, algún detalle contado por los padres, abuelos...). Es una actividad muy motivadora, promueve el intercambio entre estudiantes y se necesita prestar atención a la historia del otro, estimulando valores humanos y de respeto. Cada alumno puede preparar una pequeña pregunta en función de lo que ha dicho/ sabe para la clase. Según las informaciones compartidas, a su vez, este proyecto activo puede tornarse en una lección sobre los nombres de países en el mundo y las nacionalidades, y gramatical con concordar en género y número. Además, el profesor aprende de sus alumnos y aprende probablemente también sobre historia y geografía. Es un ejemplo de actividad *win-win* orientada hacia el futuro de la enseñanza de los idiomas con una mirada al pasado.

Ideas de campanadas ("*bell ringers*")

Estaría bien proyectar una pregunta o una adivinanza al principio de la clase o al final si le queda unos minutos, como, por ejemplo:

- a) Si ocho barcos llevaban 2.000 canarios, ¿cuántas personas había por media en cada barco?

b) La flor de Lis es un símbolo militar español y francés. ¿Mentira o verdad? Busca información en internet para justificar tu respuesta.

c) ¿Pondrías una tilde (*accent mark*) en algunas de las palabras siguientes?

Nunez, iglesia, niño, año, sombrero, frances, Simon, corazon, papel, Espana, tambien, atras, bayu, decima, sera, galan, dia, hablar, generacion, sabado.

d) ¿Puedes nombrar las siete islas Canarias?

e) ¿Cómo se llama el mar al sur de Luisiana?

f) Un isleño en Luisiana es de origen...

g) ¿Qué idioma hablaban los isleños de las islas Canarias?

h) ¿En qué año Luisiana fue vendida por Francia a España?¹⁰⁶

Explotar la interculturalidad con la cocina isleña

El tema:	La cocina isleña
El nivel:	A2/ Intermediate Low (IL)
El método:	Por tareas
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes. Spanish 2; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) en su segundo año.
Los objetivos:	Leer una receta. Usar los verbos infinitivos de la cocina: comprar, cocinar, hervir, servir, calentar... Aprender los utensilios. Comparar dos platos emblemáticos de la cocina española y cajún.

¹⁰⁶ Respuestas: a) 250 personas/barco. b) Verdad; c) Tilde en: Núñez, francés, Simón, corazón, también, atrás, bayú, décima, galán, día, generación, sábado, niño, año, España; no tilde en: iglesia, sombrero, papel, hablar; d) Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote, Fuerteventura, La Palma, La Gomera, Hierro. A veces se incluye la Graciosa; e) El golfo de México; f) canaria/ española; g) español; h) 1762.

Las destrezas:	Comprensión auditiva. Comprensión lectora. Producción oral. Producción escrita. Interacción oral.
Las competencias:	Pragmática: intercultural.
Los contenidos:	Los utensilios. Los verbos en infinitivo del ámbito de la cocina.
Los materiales:	Fotos de la receta de la paella y de la jambalaya en español.

Como hemos visto, hubo muchas interacciones con otros grupos étnicos en el sur de Luisiana. La cultura y la cocina no escapan a las influencias. Para la introducción del tema, se puede visionar el video en inglés dedicado a la cocina isleña *Spain 3: Los Islenos | A Taste of Louisiana with Chef John Folse & Company* (2007). Mientras ven el vídeo, los alumnos toman algunas notas. El docente divide la clase en dos grupos. Un grupo recibe fotos de la receta del “jambalaya”, el segundo grupo recibe fotos de la receta de la paella. Ambos grupos deben organizar las fotos en orden lógico de su preparación. Una persona de cada grupo coloca las fotos en orden en la pizarra. Los estudiantes comparan y completan un diagrama de Venn y escriben lo similar y distinto. Para la tarea final, los alumnos cocinan un plato. Traen el plato para hacer una fiesta (antes de la semana de Acción de Gracias o al final del curso, por ejemplo) o, por lo menos, traen una foto.

“Poética de la lectura”: de la tradición oral isleña a la música solo hay un paso

El tema:	Introducción de recursos poéticos en la tradición literaria oral.
----------	---

El nivel:	B1/ Intermediate Mid (IM)
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes de la escuela secundaria. Clase de ELE, adolescentes de la escuela secundaria o de un instituto de idiomas privado. Spanish 3; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) en su tercer año.
Los objetivos:	Cambiar de entonación. Escuchar a otros recitando poemas. Comparar diferentes géneros literarios, incluido la letra musical y el slam. Descubrir las relaciones entre poesía y música. Identificar la métrica, la rima. Señalar recursos literarios: la descripción, el humor, la metáfora...
Las destrezas:	Comprensión lectora. Producción oral. Producción escrita.
Las competencias:	Sociolingüística Pragmática Literaria e intercultural
Los contenidos:	La métrica, la rima asonante y consonante.
Los materiales:	Varios textos isleños: adivinas, dichetes, canción popular, canción "Tangled up in Blue" de Bob Dylan.

Esta propuesta didáctica sobre la poética de la lectura está basada en el concepto de leer por placer. Proponemos cinco etapas como en nuestro esquema. Cada alumno completa la frase: Para mí la poesía es... Segundo, se introduce a los isleños con Proyectar este pequeño texto de introducción desde la página web del centro de los isleños.



Terceramente, se leen diversos textos: adivinanzas, dichetes, canciones populares. Se hace el análisis de la forma y de la temática. Luego se escucha con las letras la canción de Bob Dylan “Blue Song” con una referencia a los isleños. Se pide de nuevo al alumno completar la frase: “Para mí la poesía es...”. Los que quieran comparten en voz alta. A continuación, la tarea final es participar en un concurso de slam (una competencia de poesía). Individualmente o en grupo de dos, los alumnos presentan un slam.

Representación de los géneros: del pasado al presente

El tema:	La violencia de género y la violencia normalizada.
El nivel:	B2 (como mínimo) -C1-C2/ Advanced-mid (AM) Advanced High (AH), -Superior (S).
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	Clase de ELE o curso de literatura al nivel universitario. Apropiado para estudiantes de AP cultura y literatura.
Los objetivos:	Identificar los temas principales de los textos Hacer una lectura interpretativa y crítica. Relacionar los textos leídos. Crear un texto: eslogan o un trabajo académico

Las destrezas:	Comprensión auditiva. Comprensión lectora. Producción oral. Producción escrita. Interacción oral (discursiva).
Las competencias:	El alumno utilizará la competencia literaria, es decir, “una serie de conocimientos variados que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general, y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario. Y desempeñará implicaciones socioculturales con referencias intratextuales y extratextuales.
Los contenidos:	Expresar aprobación y desaprobación: Me opongo a / Condeno. No me opongo a que salgas con ese tipo de gente. Esta organización condena rotundamente cualquier tipo de atentado contra los derechos humanos. ☒ Me parece lamentable. Vocabulario de las relaciones y del género: llevarse bien con..., abuso, infidelidad, adulterio, trampa...
Los materiales:	Tres romances: La vuelta del marido, Bernal Frances, Blancaniña. Opcional: Se regalan dudas Podcast

La competencia literaria abarca muchos conocimientos. Proponemos trabajar con romances isleños para debatir el tema sociocultural de las relaciones de género. Utilizamos el esquema en cuatro etapas de Albaladejo. Para empezar, los alumnos harán una búsqueda o compartirán lo que ya saben y propondrán un fragmento de un texto literario con violencia normalizada (un humor “*borderline*” empleado por un personaje, autor, o una escena de violencia física entre una pareja, etc.). Los estudiantes compartirán sus hallazgos leyendo un fragmento del texto elegido. Cada alumno toma apuntes. En grupo-clase, tienen una discusión y se ponen de acuerdo sobre si entran en esta categoría. Segundo, se leerán los tres romances: “La vuelta del marido”, “Bernal Francés”, “Blancaniña” (con el miedo del marido a la infidelidad, la mujer, el adulterio por la mujer, la venganza del marido). Tercero, en grupos de dos o tres, los estudiantes reflexionarán sobre los temas, las diferencias de estructura entre los romances, su interpretación y opinión. Por ejemplo, las preguntas del curso AP cultura y literatura apropiadas al tema son: “¿Cómo revela la literatura los cambios en la percepción de los géneros masculino y femenino? ¿De qué

manera han servido los factores socioculturales como instrumentos de cambios (o no) en la representación de los géneros? ¿Cómo ha cambiado la representación de lo femenino (voces femeninas, personajes femeninos) a lo largo de la historia de la literatura?”.

Para alumnos de nivel B2, la tarea final es crear un eslogan en foros virtuales con una foto exponiendo una situación de violencia de género normalizada. Para alumnos de nivel C1, se les pedirá crear un vídeo corto tipo anuncio publicitario para concienciar sobre este aspecto sociocultural. Y a los alumnos de nivel C2 se les solicitará revisar un contrato laboral para averiguar que no haya ningún olvido en cuanto a la protección de la persona. Alternativamente, se le podrá pedir crear un trabajo académico, a modo de ejemplo, un ensayo de unas diez páginas con fuentes documentadas. Para ir más allá, se podrá añadir un podcast o ver un documental.¹⁰⁷

Invitación a la “lectura de autoayuda”

El tema:	Las emociones y su gestión
El nivel:	C1/ Advanced High (AH)
El método:	Por tareas
Los destinatarios:	Estudiantes de Máster en un programa en español. Estudiantes o profesionales en una escuela de idiomas privada que quieren profundizar su dominio de la lengua.
Los objetivos:	Leer con entonación. Escuchar a otros recitando poemas. Descubrir diferentes autores de habla hispana.

¹⁰⁷ Ejemplo: Violencia normalizada y romantizada
(359, por Se regalan dudas Podcast) <https://www.youtube.com/watch?v=ztehpguR5Vg>

	Conocer diferentes tipos de poesía. Percibir el humor en un texto de la tradición oral isleña. Dar consejos sobre la gestión emocional. Desarrollar la competencia de la escritura como medio de controlar sus emociones: para desahogarse, para recordar, para hacer reír, etc. Usar el condicional y el subjuntivo. Coordenar los tiempos gramaticales.
Las destrezas:	Producción escrita. Comprensión lectora. Interacción oral.
Las competencias:	Lingüística: léxica (con el vocabulario de las emociones y los verbos), gramatical con el uso del condicional. Sociolingüística Pragmática
Los contenidos:	El condicional de indicativo. El subjuntivo Tipo de frase: si yo fuera tú, haría... En este caso, me iría.../ lo denunciara/ temería que me siguiera... Vocabulario de las emociones: ansiedad, gestionar...
Los materiales:	Proyector, papel, lápiz, la décima La vida de un jaibero, ordenador o Ipad

Se sigue el esquema de Albaladejo. Se proyectan unas preguntas personales sobre la gestión emocional a las cuales los alumnos tienen que contestar por escrito. A modo de ejemplo, podemos citar: ¿Qué tipo de situación te irrita? ¿Qué tipo de situación te hace feliz? ¿Qué haces para relajarte? Segundamente, se lee la décima “La vida de un jaibero” (“*The Crab Fisherman’s*

Lament” en inglés)¹⁰⁸. Esta décima nos pinta con humor un día difícil de un jaibero (un pescador de cangrejos) durante el mes de febrero en la costa de Luisiana. Este sentido del humor es un rasgo típico de la resiliencia de los isleños de la región de San Bernardo en la poesía tradicional. (Armistead: 24)

Para la explotación de puntos cruciales, se subrayan los métodos del decimero para no dejarse desmoralizar. Además, se presenta un artículo sobre la gestión de sus emociones y se pide a los estudiantes buscar más información (técnicas, consejos).¹⁰⁹ Las tareas finales constarán de dos fases: primero en grupo, los estudiantes tienen que presentar o a otro grupo sus hallazgos con un soporte visual o digital. El docente caminará por la clase, escuchará y tomará apuntes. Dará su *feedback* (sobre el contenido y los errores lingüísticos) y una nota de participación al grupo. La segunda tarea final es escribir unos consejos a un amigo que tiene mucha ansiedad por los exámenes, su jefe, el trabajo, la conciliación vida personal-vida laboral, usando el condicional y el subjuntivo.

Ideas interdisciplinarias

Muy frecuentemente, docentes de diferentes asignaturas no colaboran. Puede uno estar en un pasillo muy cerca o ser el vecino, y no se sabe lo que están aprendiendo en clase. Esta propuesta es una lluvia de ideas:

- a) Colaborar con el profesor de geografía mundial y matemáticas o economía para elaborar un itinerario de viaje.

Los objetivos generales para los alumnos de geografía serán saber indicar España, las islas Canarias, Luisiana (la Luisiana española) en el mapa mundial. El docente de ELE será capaz de planificar un viaje de turismo en un país hispanohablante con un presupuesto dado. El alumno deberá indicar cómo y en que se va a gastar el dinero.

¹⁰⁸ Armistead 1992: 30-31 para el texto en español y en inglés.

Vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hzqktH53PY0> o audio con transcripción en https://www.louisianafolklife.org/Resources/main_prog_audio_samples.html#tab9

¹⁰⁹ Por ejemplo, <https://lamenteesmaravillosa.com/7-tecnicas-de-gestion-emocional/>

- b) Colaborar con el docente de política estadounidense para hablar de Luisiana.

Algunos isleños tuvieron un cargo político o jurídico. Sería interesante resaltar el origen de estas personas y su trayectoria. Además, aquí se trabajará la competencia comunicativa de saber escuchar en torno sin juzgar los hechos o las personas. Sin embargo, se podrá tener un debate en español e inglés para exponer ideas a favor o en contra. Los docentes servirán de mediación.

- c) Colaborar con el docente de historia para aprender vocabulario sobre hechos históricos en español.¹¹⁰ Visionar el vídeo *Aquí en Luisiana ¿Quiénes son Los Isleños?*¹¹¹ en el aula de ELE.
- d) Colaborar con el docente de geografía humana para abordar el litoral de Luisiana y sus consecuencias sobre las poblaciones. Hacer un estudio.
- e) Colaborar con el docente de música.

Las transcripciones musicales de Israel J. Katz en el libro de Armistead (1992) son muy apreciadas en la conservación de la tradición oral isleña. Una colaboración entre el departamento de español y el de música (docente de coral o conductor de música) podría animar a los alumnos, especialmente los que se saben de ascendencia isleña o conectados de alguna manera. Podrían producir un vídeo pequeño y ponerlo en la página web de la escuela o ser parte de una representación navideña de la institución, por ejemplo.

- f) Colaborar con el docente de danza o deporte

Proponer organizar una introducción a un baile canario al docente. También puede ser parte de una representación del instituto. Alternativamente, se puede hacer una introducción afuera o en el aula del docente.

¹¹⁰ EL docente de historia podrá referirse a este documento:
<http://www.wadefalcon.com/spanishlouisiana/IslenosAndMalaguenos.pdf> El docente de ELE o sus alumnos también para las fotos que proporciona.

¹¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=ICqrZgb4Ccs>

La explotación de documentales

Se trata de una lluvia de ideas a la manera de Jacinto Cobas.

Se puede proyectar el documental *Mosquitoes and High Water o le vestigio de los isleños de la Luisiana* (1983)¹¹². Parar en ciertos momentos para tener una conversación en clase sobre un tema específico como la brujería (14.40 min. -15.18) y curadores y remedios (15.18-16.24). o la cuestión identitaria con un pasaje de la décima *Setecientos setenta y siete* “Somos americanos pero de sangre española” (20.45-21.45 min.) o aun utilizarlo para ilustrar el canto de las décimas como recurso audio y visual, con, por ejemplo, *El mosco y el agua alta*, cantada por Irvan Pérez (al minuto 12.42). Se puede utilizar como evaluación formativa sobre la historia y la cultura de los isleños con preguntas de comprensión para averiguar la atención de los estudiantes. La evaluación sumativa puede ser: escribir una reseña cinematográfica sobre el documental.

Explotación del tema de la brujería

El tema:	La brujería y los curadores
El nivel:	C2
El método:	Comunicativo
Los destinatarios:	Estudiantes de Máster o doctorado. Profesionales en el ámbito médico, científico, o folklórico.
Los objetivos:	Descubrir un aspecto cultural: la brujería y el curanderismo. Introducir el concepto de magia colectiva. Hacer paralelo con alucinaciones. Comparar el realismo mágico con elementos de brujería, de lo extraordinario, que parece normal en otras culturas.

¹¹² Accesible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KqJQcv1Jm2A>

Las destrezas:	Comprensión auditiva. Comprensión lectora. Expresión oral. Expresión escrita. Interacción oral.
Las competencias:	Sociolingüística Pragmática Literaria
Los contenidos:	Vocabulario: curandero, brujería, hechicería...
Los materiales:	Proyector, internet Documental <i>Mosquitoes and High Water</i> Fragmento de una novela/cuento con realismo mágico, por ejemplo: “El ahogado más hermoso del mundo”, de Gabriel García Márquez Fragmento de un testimonio isleño (anexo)

Se sigue nuestro esquema en cinco etapas. La preparación cultural se empezará por a) una pregunta (¿cuál es la fórmula de las brujas en tu idioma?) y se comparte oralmente con un compañero; b) por un testimonio de brujería (14.40 min. -15.18) y curadores y remedios (15.18-16.24) en el documental *Mosquitoes and High Water o le vestigio de los isleños de la Luisiana* (1983)¹¹³. Los alumnos lo verán dos veces, una vez para mirarlo y entenderlo. La segunda vez, tomarán nota con información que les parezca pertinente. Para la segunda actividad, se introduce un texto escrito por una descendiente isleña: un fragmento de *Los secretos de nuestros viejos yerberos: Lost Secrets of the Isleno Healers* por Cecile Robin en el libretto *Remedies and Lost Secrets of St. Bernard's Islenos*. (Ver Anexo). Se pide a los alumnos explicar lo que entienden y resumir en una frase la historieta. Para la actividad conexas proponemos “salir” de Luisiana y leer

¹¹³ Accesible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KqJQcv1Jm2A>

un texto o ver un vídeo sobre la calle de las brujas en La Paz, Bolivia.¹¹⁴ Se describe lo que se puede comprar (ej.: fetus de lama).

Asimismo, se puede leer un fragmento sobre la *superstición y prácticas populares* de Canarias.¹¹⁵ Otra actividad conexa literaria que proponemos es la inclusión de un fragmento de un texto de realismo mágico como “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez. Se escucharán elementos de brujería gracias al escritor ecuatoriano Pablo Palacio.¹¹⁶

Por último, los alumnos reflexionarán en los elementos mágicos o de brujería que puedan existir en su cultura o en lecturas en su propia lengua que han hecho y la conciencia moral. Escribirán un párrafo y compartirán con la clase oralmente. Asimismo, podrían desarrollar el tema de las medicinas alternativas en su país respectivo.

El humor con Quevedo

El tema:	El humor: valor e impacto de grandes personajes de la literatura
El nivel:	B2
El metodo:	Por tarea
Los destinatarios:	Clase de ELE, adolescentes de la escuela secundaria. AP literatura y cultura, tema 3: el tiempo y el espacio, tema 5: La imagen pública y la imagen privada)
Los objetivos:	Enumerar algunas obras de Francisco de Quevedo Situar Quevedo en la época literaria Entender humor en un texto oral isleño ¿De qué manera los autores se valen del tiempo y el espacio para construir una variedad de estados de ánimos o sentimientos (p. ej. La desorientación, la nostalgia, el remordimiento)? (tema 3) ¿Cómo influye el contexto sociocultural o histórico en la expresión de la identidad? (tema 5), Comparar dos épocas (retrato/ selfie) Prestar atención a la ortografía fonética Entender un juego de palabras
Las destrezas:	Comprensión auditiva Comprensión lectora Producción escrita

¹¹⁴ Ejemplo: Calle de las brujas en La Paz, Bolivia <https://www.boliviaentusmanos.com/turismo/atractivos/calle-de-las-brujas.html>

¹¹⁵ La *superstición y prácticas populares* de Canarias, Biblioteca de la Universidad de la Laguna, <https://bibliotecadecanarias.blogspot.com/2018/10/la-brujeria-en-canarias-supersticion-y.html>

¹¹⁶ Ver el vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=ZCrFdsPJRW0>

	Interacción oral
Las competencias:	Sociolingüística Pragmática Literaria intercultural
Los contenidos:	Algunos términos literarios como la rima asonante/consonante. Técnica narrativa: el humor. Comparativos. Expresar gustos, opiniones.
Los materiales:	Ordenador, internet Anécdota isleña con referencia a Quevedo: <i>Como Quevedo dijo a la reina que era coja</i>

Para la Introducción, los alumnos contestan por escrito a la pregunta: ¿Te gustan los selfies? ¿Te gustaría hacer un selfie con un personaje literario o cinematográfico?

Para presentar al autor Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645), los alumnos hacen una búsqueda en internet. Tendrán que contestar a estas preguntas: ¿Dónde y cuando nació Quevedo?, A que época literaria pertenece?, ¿cuáles son unas de sus obras más famosas?, Cual es su novela única? ¿Cuál es el género literario de esta novela?

Se lee un texto isleño: *Como Quevedo dijo a la reina que era coja* sin la última línea (la docente lo habrá cortado). Mientras el alumno lee, busca las siguientes respuestas: ¿cuál es el título? ¿Quiénes son los personajes? Antes de leer el final, el estudiante escribe su predicción sobre el desenlace del final de esta anécdota. Luego, se explica el juego de palabras si no le entiende.

Para la actividad conexa, se visiona el vídeo [Un selfie con Quevedo](#) En parejas, los estudiantes contestan a: ¿En qué época toma lugar esta historieta? ¿Cuál es el escenario de esta escena? ¿Qué título darías a este fragmento? ¿En el siglo XVII se hacía retratos, ahora que hacemos? ¿Y, de qué manera? ¿Y a que frecuencia? La evaluación final consiste en escribir un dialogo humorístico o un chiste con la técnica del cadáver exquisito. Actividad de ampliación podrá ser escenificar la obra en el aula.

Las estaciones de aprendizaje para las 5 destrezas en una lección

Esta sección es una idea para practicar las 5 destrezas a la vez y dar autonomía al alumno. Se divide la clase en cuatro grupos. El docente ya habrá preparado y puesto los materiales en cuatro

estaciones de aprendizaje en el aula. A cada grupo corresponde una destreza. El primer grupo leerá unos textos dados y contestará a las preguntas (comprensión lectora) El segundo grupo escuchará una décima y su explicación por Iván Pérez, mientras escucha tendrá que garabatear y apuntar algunas notas (comprensión lectora). El tercer grupo, recibirá unas imágenes sobre los isleños y otras fotos de otra cultura, tendrá que escribir una historieta (expresión escrita). El cuarto grupo tendrá que debatir de un tema dado (expresión oral). Los estudiantes interactúan entre sí oralmente. La actividad final es escribir en un Post-it su estación de aprendizaje preferida y las razones. Cada alumno coloca su Post-it en la pizarra.

Cantar los orígenes

El tema:	Idioma e identidades plurales
El nivel:	A partir de B2
El metodo:	Por tareas
Los destinatarios:	Estudiantes de AP cultura y literatura y/o AP lengua y cultura
Los objetivos:	Identificar el tema de una décima. Hacer suposiciones. Escuchar una entrevista y resumir las grandes líneas. Responder a: ¿Cómo moldea la lengua nuestra identidad cultural? (AP tema 2, lengua y cultura) Conocer a iniciativas para salvar el legado lingüístico minoritario de algunas comunidades.
Las destrezas:	Comprensión auditiva Comprensión lectora Expresión oral Expresión escrita Interacción oral
Las competencias:	Sociolingüística Pragmática Literaria Intercultural
Los contenidos:	Vocabulario de las sugerencias y suposiciones: Una / Otra posibilidad es / sería..., puede ser que... Opiniones: Es una lástima que..., (yo) creo ...

Los materiales:	Internet, ordenador, entrevista (2) con Wimpy
-----------------	---

Esta propuesta es otra manera de abordar el tema de la identidad. Primero, escuchamos los primeros segundos del documental *Louisiana's Lost Treasure: The isleños*. Los alumnos intentan responder a la pregunta: ¿Qué canta...? Se trata de la décima de 1777. Seguir con la pregunta: ¿Por qué crees que es única? ¿Por qué se refiere al año 1777? Luego, para hacer una conexión personal, se pregunta a los alumnos: ¿hay una fecha, un año, un acontecimiento que marca un giro en tu vida? Se añade el aspecto lingüístico con la cuestión: ¿Por qué crees que no cantó en inglés? A continuación, se escucha primeramente la entrevista (2) con Wimpy a partir de minuto 18. Los estudiantes toman nota de lo que dice Wimpy. Segundamente, se hace una conexión con otra comunidad hispanohablante (en extinción también) en Estados Unidos viendo el vídeo breve [*Spanish dialect unique to portions of Colorado and New Mexico is fading away*](#).

Y terceramente, se propone la lectura de décima dedicada al escritor cubano José Martí y a su madre tinerfeña, Leonor Pérez Cabrera, escrita por el Indio Naborí.

“Una canaria en Martí
nos dio un genio visionario
y del cuchillo canario
salió el machete mambí.
Unimos trigo y maní,
aguardiente y vino de uva;
y por tanto amor que incuba
esta unión de corazones,
no son siete los Montones:
ocho son contando a Cuba.”

(Trapero, *La décima popular en Canarias*)

Estas tres actividades hispanohablantes multiculturales permiten abrir la discusión sobre la identidad y la lengua.

El docente propone una lectura adicional para aportar otra perspectiva de reflexión: el texto de [*Educación Intercultural Bilingüe*](#) (AP lengua y cultura, tema 2). Otro tipo de iniciativa es la obligación de la enseñanza del silbo en la escuela primaria en la isla de La Gomera. La tarea final

consiste en comentar la copla famosa de Manuel Machado en un ensayo sobre el idioma español y la cuestión identitaria. El alumno se refiere a todos los materiales explotados en clase.

“Hasta que el pueblo las canta
las coplas no son
y cuando las canta el pueblo
ya nadie sabe el autor.”

Una tarea de ampliación sería escribir una canción en español sobre el tema visto y subirla en YouTube.

El lenguaje poético

El tema:	La décima
El nivel:	B1/B2 Intermediate Mid (IM) – Advanced Low (AL)
El metodo:	Por tareas
Los destinatarios:	AP cultura y literatura The influence of language and identity AP lengua y cultura
Los objetivos:	Definir la décima Especificar su métrica y rima Contrastar diferentes versiones de décimas
Las destrezas:	Comprensión auditiva Comprensión lectora Producción oral Producción escrita Interacción oral
Las competencias:	Sociolingüística Pragmática Literaria Intercultural
Los contenidos:	Lexical: poético (rima, estrofa, stanza, ...)
Los materiales:	Ordenador, proyector, internet, <i>la décima de amor</i> (anexo) actividad de cloze (ver anexo)

En esta propuesta didáctica, se descubre la estructura de la décima. Se escucha los dos primeros minutos del video [La décima popular se mantiene viva en Canarias](#). Los alumnos contestan a las preguntas¹¹⁷: ¿Cómo es su estructura? ¿Y su rima? ¿En qué siglo surgió? ¿A qué poeta malagueño está vinculada la décima? ¿Se recuerda al poeta por algo más? ¿Se escribían las décimas? A continuación, se lee *la décima de amor* de Old Pepe. Es la versión de 1894, registrada por Forestier originalmente y reescrita con palabras isleñas por Armistead. Se compara la estructura con lo que venimos de aprender. Los alumnos apuntan las rimas al lado de cada verso. (abbabccbbbbbdbbeffeggb) Es muy probable que tiene una influencia mexicana., testigo de la historia de la frontera entre México y Tejas. En este sentido, el docente explica que esta décima es un ejemplo perfecto del mestizaje histórico-político-cultural entre la décima espinela y la décima hispanoamericana. Luego, se hace una actividad de cloze. Después de corregir en grupo-clase, se puede leer brevemente las versiones de las décimas transcritas en 1975 por Robin y en 1976 por el mismo decimero y especificar algunas similitudes y diferencias. La evaluación final es presentar en la radio local (en un podcast de unos 5 minutos) lo que es una décima (explicar la estructura, su origen), y cantar un ejemplo.

Excursión virtual

Tema:	Excursión virtual a las instalaciones de la fundación isleña en clase de ELE.
Niveles	A partir de A2/Intermediate Low (IL)
Método:	Por tarea
Los destinatarios	Clase de ELE, adolescentes. Spanish 2; alumnos que estudian el español como segunda lengua (L2) en su segundo año.
Los objetivos:	Entender consignas y direcciones; Saber observar; Conocer el vocabulario de las direcciones;

¹¹⁷ Respuestas: Un tipo de estrofas estructurados en 10 versos octosílabos en forma de rima. Rima: abba-ac-cddc. Siglo XVI. Vicente Espinel. Añadir la quinta cuerda a la guitarra. Era una forma improvisada y cantada.

	Conocer el vocabulario de la casa; Ser capaz de explicar información básica en español basada en un audio en inglés y un mapa;
Destrezas	Comprensión auditiva o comprensión lectora.
Los contenidos	Izquierda, derecha. Verbos de dirección: ir, seguir, continuar, girar, etc.
Los materiales	Internet, página web o fotocopia del mapa: https://shoplocalusa.com/st-bernard-2/

Existe un [mapa interactivo de Los Isleños Museum Complex](#). Incluimos una versión imprimible en los anexos. Aunque el mapa no es un documento auténtico isleño, por lo que nos ocupa refleja el movimiento de conservación del legado material canario. Esta actividad podría ser una actividad independiente, previa o a continuación de la visita física de las instalaciones isleñas. Si se elige hacerla a continuación de la visita del lugar, se podría emplear como evaluación (y haberla practicado el día de salida).

Como introducción, preguntamos a los alumnos si, alguna vez, han visitado una página web para visitar un museo, un jardín u otro. Cada alumno está invitado a compartir su experiencia oralmente. Luego, se proyecta o se distribuye un mapa a cada alumno. Encuentre el museo de los isleños en el norte del mapa y haga clic en los monumentos para una visita digital audio en inglés. En clase de español, aunque el territorio del museo no ofrece muchas posibilidades, se puede utilizar el mapa para practicar el vocabulario básico de las direcciones, de la casa y algunos monumentos, al nivel A2 para la comprensión auditiva o lectora. Por ejemplo, decir a los alumnos: “Te encuentras en el museo de los isleños, sigue recto, pasa el árbol enfrente del pabellón. ¿Qué hay a tu izquierda? (Respuesta: la cabaña de tramperos/ pescadores). A continuación, con el mapa interactivo, se puede hacer una comprensión auditiva en inglés y una traducción escrita en español con las respuestas. Puede ser la evaluación. El docente dice: Da un clic en la cabaña, escucha en inglés la descripción y luego contesta a mis preguntas. Preguntas: “¿Es un monumento original o es una réplica? ¿Cuándo fue terminada? ¿Qué hay dentro?”. Ver documento en Anexo.

Actividades extraescolares

Proponemos tres actividades de salida para las clases de aprendientes españoles de todos niveles y edades. Se puede combinar una(s) propuesta(s) didáctica(s) antes o después.

El museo de los isleños (“Los Isleños Museum Complex”)

Está ubicado en St. Bernard, Luisiana, es el único complejo isleño, fruto de un movimiento de preservación del acervo canario en Luisiana. Entre lo que se puede visitar, citaremos el museo de los isleños y casas. El lugar es pequeño y se puede visitar en dos horas.

Presentación cultural “Los Sueños de los Isleños”

La premiada es Johnette Downing, una descendiente isleña que vive en Nueva Orleans. Su presentación en inglés trata del acervo folklórico isleño: hace una demostración de baile llevando la ropa tradicional de las islas Canarias, canta, y toca el timple¹¹⁸, instrumento musical tradicional canario hecho de madera de cinco cuerdas de nailon.¹¹⁹

Los Granaderos y Damas de Gálvez organizan también eventos educativos y reconstrucciones de eventos históricos.

¹¹⁸ Por la historia, cabe destacar que “en las islas Canarias no había instrumentos musicales de cuerda hasta su conquista producida en torno al 1700, cuando llegaron culturas como la portuguesa, africana y española. A raíz de ello fue cuando se creó y se originó el timple”. Para más información acerca del timbre, consulte <https://timplecanario.com/>, recuperado el 19/05/2023.

¹¹⁹ Se puede visitar y reservar una presentación desde su página web a <https://www.johnetteandscott.com/about>

5. Conclusión

“Todos en el fondo, somos de ningún lado del todo y de todo lado un poco.”

(Jorge Drexler, cantautor y actor uruguayo)

Nuestro recorrido histórico basta para señalar la influencia de los isleños en la historia de los Estados Unidos. También este trabajo ha mostrado las fallas del sistema educativo de Luisiana en cuanto a la enseñanza de los idiomas y su respeto por las lenguas de herencia del Estado comparado a otras, pero también expresa claramente el fenómeno de la asimilación. Participando en la extinción de la comunidad isleña (de su lengua y tradiciones). También con su mestizaje y sincretismo, los isleños son una muestra ejemplar de lo que son los ciudadanos estadounidenses.

Con este trabajo, hemos intentado mostrar que demasiadas veces lo local – su historia, su idioma, su cultura y folklore – se queda fuera de la enseñanza, y los niños crecen sin realmente saber lo que existe cerca de su entorno y de dónde son. Este trabajo hace la promoción de la integración del acervo local en la enseñanza, en este caso del legado isleño en la enseñanza del español en Luisiana, pero no exclusivamente. Solo es así que los isleños podrán gozar de una visibilidad a lo largo del tiempo y no morirse en un libro de historia con un párrafo dedicado a ellos. Ya la comunidad isleña como tal no existe. Tampoco los decimeros isleños. El mundo cambia y el humano se adapta. Sin embargo, no tiene que olvidar su historia local y/o sus raíces para avanzar.

Hemos aprendido que existe un legado hispanoamericano en varias partes del país. Sería interesante comparar lo que sabemos ahora con la historia de otra comunidad minoritaria de Estados Unidos. De hecho, nos encantaría continuar esta aventura en Luisiana para examinar la situación de mestizaje con los cajunes al nivel sociolingüístico, pero también cultural y literario.

Aprender el idioma español está de moda y con esto los isleños tienen su oportunidad a sacar a la luz, no solo con la fiesta de los isleños en marzo de cada año, sino con la inscripción de nuestras propuestas pedagógicas en el currículum de español para la secundaria en Luisiana. Al final de este trabajo confesamos sorprendernos ponernos a cantar una poesía isleña. “Y con esto me despido/ y no les cuento más/ voy en busca de mis trampas/ y clavar las levantás.”

5. Bibliografía y recursos

5.1 Libros

1. Armistead, S. G. (1992). *The Spanish Tradition in Louisiana: Isleño Folkliterature*. Musical transcriptions by Isreal J. Katz. Newark, DE: Juan de la Cuesta.
2. Buckingham, W. D. (2019). *Recollecting Isleño Décimas: Louisiana's Lost Tradition of Spanish Ballad* [Doctoral dissertation, University of Chicago]. Knowledge@UChicago. doi:10.6082/uchicago.1394.
3. Din, G. C. (1999). *The Canary Islanders of Louisiana*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.
4. Laforet, C (1952). *La isla y los demonios*, Barcelona, Destino.
5. Los Isleños Heritage and Cultural Society of St. Bernard. (2012). *Los Isleños Cookbook: Recipes from Spanish Louisiana* (Benge, D. L., & Sullivan, L. M., Eds.). Gretna, LA: Pelican Publishing Company.
6. Perez S. (2011). *The Isleños of Louisiana: On the Water's Edge*.
7. Villere S.V. (2011). *Canary Islands Migration to Louisiana, 1778-1783. The History and Passenger Lists of the Islenos Volunteer Recruits and Their Families*.
8. Armistead, S. Liner notes (2004). Spanish Décimas from St. Bernard Parish, Sung by Irvan Perez. Louisiana Folklife Center. PDF File.
9. Hamel R. (1984). *La Louisiana creole, littéraire, politique et sociale 1762-1900*, Les éditions Leméac Inc.

5.2 Artículos en línea

1. Armistead S. G., *En torno a Cruz, la panadera de Juan Ruiz: un congénere asturiano*.

Revista de filología asturiana, ISSN-e 2341-1147, ISSN 1578-9853, Nº. 6-8, 2006-2008, págs. 351-372, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3584079>, recuperado el 4 de mayo de 2023.

2. Quevedo García, F.J., *Aportaciones de Carmen Laforet sobre los isleños de Luisiana*, Anuario de Estudios Atlánticos, ISSN 0570-4065, nº. 63, 2017, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5804666>, recuperado el 4 de mayo de 2023.

3. McCurdy, R. R. (1975). *Los isleños de la Luisiana. Supervivencia de la lengua y folklore canarios*, Anuarios de Estudios Atlánticos, 21, pp. 471-591., recuperado el 4 de mayo de 2023

4. McCurdy, R. R. (1950). *The Spanish Dialect in St. Bernard Parish, Louisiana*. Albuquerque, NM: The University of New Mexico Press.

4. Gómez García-Bermejo, Rosa M.^a y Andión Herrero, M.^a Antonieta (2019). *Acerca de las nasales del español y del griego. Reflexiones para la enseñanza del español a grecohablantes*. ELUA, 33: 89-110. doi: [10.14198/10.14198/ELUA2019.33.5](https://doi.org/10.14198/10.14198/ELUA2019.33.5), p.14., recuperado el 4 de mayo de 2023.

5. Varela-García, F. (2020). *Isleños' Spanish Language Preservation in Saint Bernard Parish: A Case Study in the Voices of Joseph 'Chelito' Campo, Irvan Perez and Allen Perez*. Philologica Canariensia, 26, 80-118. <https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2020.305>, recuperado el 4 de mayo de 2023.

6. LÓPEZ, M. J. (1996) *La investigación lingüística sobre el español de Canarias*, in Medina López, J. and Corbella Díaz, D. (eds.), *El español de Canarias hoy: análisis y perspectivas*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, pp. 9-48.

7. LÓPEZ, M. J. (1997). *El español de Canarias a través de la documentación testamentaria* (siglos XVI-XVIII), Boletín de Filología, 36, pp. 163-189.

8. Morera, M. (2004). *Algunas características del español canario del siglo XVIII*, Anuario de Estudios Atlánticos, 50, pp. 155-209.

9. Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

10. Boon E. & Polinsky M., "Del silencio a la palabra: El empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI", 2015, https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/007_informes_mp_del-silencio_0.pdf, recuperado el 8 de mayo de 2023
11. Lestrade, P. M. (2002). *The continuing decline of Isleno Spanish in Louisiana*. Southwest Journal of Linguistics, 21(1), 99+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A92404220/AONE?u=anon~6d90e6e1&sid=googleScholar&xid=22e1cc8a>
12. Harris S.-A. (2012). *The Evolution of the Isleño Identity, Folklife in Louisiana*,
https://www.louisianafolklife.org/lt/articles_essays/islenos.html
15. Campbell L. (1991), *The Language of the Islenos: Vestigial Spanish in Louisiana* by Lipski J.M. (1990), Diachronica, Volume 8, Issue 2, Jan 1991, p. 277 – 284,
<https://doi.org/10.1075/dia.8.2.11cam>
16. Lipski, J. M. (1990). *The Language of the Isleños: Vestigial Spanish in Louisiana*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
17. Coles, F. (2012). *Isleños and Cubans: The affinity of dialect*. In L. López & M. Lacorte (Ed.), *Contactos y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (pp. 131-140). Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft.
<https://doi.org/10.31819/9783865278586-008>

5.3 Web

1. Buckingham, W.D. (2018). Recollecting Isleño Décimas: Louisiana's Lost Tradition of Spanish Ballad, <https://doi.org/10.6082/uchicago.1394>
2. Sears, D.E. (2002). "Isleno Decima Singers of Louisiana: an interpretation of performance and event", LSU Master's Theses. 342. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/342

3. Los Isleños Museum and Historic Village, or Los Isleños Museum Complex, <https://www.losislenos.org/visit>
4. Los isleños de Luisiana (XI): Décimas y cantares (2009) <https://espanolesdecuba.info/los-islenos-de-luisiana-xi-decimas-y-cantares/>
5. ¿Podemos saber cómo se hablaba en las islas Canarias hace tres siglos?, <https://manuelmoramoraes.com/2019/07/06/podemos-saber-como-se-hablaba-en-las-islas-canarias-hace-tres-siglos/>
6. <https://manuelmoramoraes.com/2012/04/18/jueves-19-de-abril-emision-en-vivo-de-historia-de-los-canarios-de-luisiana-pelicula-de-30-minutos/>
7. <https://manuelmoramoraes.com/2012/04/07/canarios-de-luisiana-un-viejo-video-conmovedor/>
8. Jeanne L Gillespie, (2016). *Are Isleño décimas really décimas?: Tracking Media and Memory in Spanish-Speaking Louisiana*, in *The Southern Quarterly, A Journal of Arts & Letters in the South*, Vol. 53, no.2 (Winter 2016), The Unexpected South, pp.26-40, DOI:10.1353/soq.2016.0011
9. Lestrade, P. M. (2004). *The Last of the Louisiana Décimas*. *Hispania*, 87(3), 447–452. <https://doi.org/10.2307/20063027>
10. ARMISTEAD S.: Irván J. Pérez, <https://64parishes.org/entry/irvan-j-perez>
11. *Oral Tradition, Hispanic Balladry*, Vol. 2, Number 2-3, May-Oct. 1987, Slavica, https://journal.oraltradition.org/wp-content/uploads/files/articles/2ii-iii/2_2-3_complete.pdf
12. Irván and Alvin Pérez Perform a Décima on Rendez-Vous des Cajuns, <https://64parishes.org/irvan-and-alvin-perez-perform-a-decima-on-rendez-vous-des-cajuns>
13. <https://www.johnetteandscott.com/>
14. <https://lagavetaproducciones.com/realizador-tenerife-eduardo-cubillo/>

15. Trapero M. (2002) "La décima popular en canarias: sus modalidades de usos, su historia y su actualidad", publicado en *Lenguajes de la tradición popular (Fiesta, canto, música y representación)* (ed. Ivette Jiménez de Báez). México: El Colegio de México, 351-371., Digitalización por la ULPGC (2008) http://www.canatlantico.ulpgc.es/pdf/8/8/popular_Canarias.pdf
16. The Historic New Orleans Collection, Museum, Research Center, Publisher, https://www-hnoc-org.translate.goog/publications/first-draft/how-did-louisiana-become-spanish-new-video-tells-story-behind-transfer? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr_pto=rq#:~:text=Louisiana%20was%20th us%20partitioned%20between,the%20river%20and%20New%20Orleans, recuperado el 29 de mayo de 2023.
17. Bernardo de Gálvez, <https://www.battlefields.org/learn/biographies/bernardo-de-galvez>
18. Granaderos, <https://www.granaderoshouston.org/index.html#ourmission>
19. Saravia G. *Felicitas and Bernardo: The Power Couple of Spanish Louisiana*, <https://www.spainculture.us/city/new-orleans/felicitas-and-bernardo-the-power-couple-of-spanish-louisiana/>, recuperado el 29 de mayo de 2023.
20. Bernardo de Gálvez: The Hispanic Hero in the Capitol, <https://www.youtube.com/watch?v=LPUFZC6tSng>, recuperado el 29 de mayo de 2023.
21. Friedman B. (2018) *Spanish culture alive in St. Bernard through Los Islénos* <https://www.vianolavie.org/2018/04/12/spanish-culture-alive-in-st-bernard-through-los-islenos/>, recuperado el 30 de mayo de 2023.
22. "Curiosidades Simbeque" Joe Falcon, isleño de Louisiana. Acordeonista de estilo cajún, <https://www.youtube.com/watch?v= MBc2oZmtfw>

23. La huella isleña, Televisión Canaria, ep. 05 - 22/06/17,
<https://www.youtube.com/watch?v=GnBaWiFelKg&t=2154s>

24. La conquista de Canarias,
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesvillalbahervas/wp-content/uploads/sites/128/2018/03/3o-eso--conquista-y-colonizacion-de-las-islas-canarias-cc-ee-4.pdf>

5.4 Documentales:

1. *Louisiana's Lost Treasure: The Isleños*, Samantha Perez & Joshua Robin,
<https://www.youtube.com/watch?v=gLfFonU3B1o>

2. *Louisiana's Isleño Spanish Creoles*, https://www.youtube.com/watch?v=tWj-AwH_tIQ

3. *Mosquitos and High Water: El mosco y el agua alta* / Mosquitoes and High Water o le vestigio de los isleños de la Luisiana,
<https://www.youtube.com/watch?v=KqJQcv1Jm2A>

4. Isleños, a root of America, La Gaveta Productions
<https://lagavetaproducciones.com/portfolio/documental-islenhos-a-root-of-america/?lang=en>

5. Báez C. , *Isleños, a Root of America*, (artículo y vídeos) La Gaveta Productions
<https://www.dirtyrock.info/2015/12/islenos-a-root-of-america-documental-sobre-canarios-en-luisiana/> O accesible completa en la Plataforma Filmin

6. *La huella isleña* (ep. 05, 22/06/17) TelevisionCanaria,
<https://www.youtube.com/watch?v=GnBaWiFelKg>

7. CISLANDERUS. *Canary Islander Descendants from Louisiana*. Aníbal Martel Peña and Thenesoya V. Martín, <https://www.youtube.com/watch?v=6EjnggF9HLk>

9. *Delta Justice: The Islenos Trappers War* (DVD),
<https://www.louisianamusicfactory.com/product/delta-justice-the-islenos-trappers-war-dvd/>

5.5 Pedagogía:

1. Acquaroni, Rosana (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: Literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid. Santillana Educación S.L.
2. Acquaroni, Rosana (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en web: https://eprints.ucm.es/8598/1/T_30794.pdf.
3. Albaladejo García, María Dolores (2007): *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*, marcoELE, 5,1-51. Disponible en web: <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>.
4. Albaladejo García, María Dolores (2017): *La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuestas a partir de textos narrativos*. Tesis doctoral, Universidad de Jaén. Disponible en web: <file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/>
5. Consejo de Europa (2002): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya. Disponible en web: <https://tinyurl.com/7gkb2vd>.
6. Ghosn, I. (2002) *Four good reasons to use literature in primary school* ELT, ELT Journal, Vol. 56/2.
7. González Cobas, Jacinto (2021): *La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI* en *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación*. Ediciones Complutense. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78301>
8. González Cobas, Jacinto (2014): *Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en la enseñanza de ELE*, en Jacinto González Cobas et al. (eds.): *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, vol. Monográfico RedELE, 99-129. Disponible en web: <https://tinyurl.com/wogucxc>.

9. Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Disponible en web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
10. La Hoz, Ana (2012): *El microrrelato en la clase de ELE. Aplicación didáctica, Memoria de Máster*, marcoELE (suplementos), 15. Disponible en marcoELE <http://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf>.
11. Palacios González, Sergio (2017): *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2 / lengua extranjera (LE): estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en web: file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/palacios_gonzalez
12. ACFTL, <https://www.actfl.org/about-actfl>
13. Conseil de l'Europe, brochure, <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>
14. Louisiana Voices, https://www.louisianavoices.org/edu_outline.html
15. Omori Hiroko, *El papel del profesor en la enseñanza de español: Qué y cómo enseñar*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0059.pdf, recuperado el 8 de mayo 2023.

6. Anexos

6.1 Trabajar el tema de las presentaciones

A. Ficha de “Wimpy” completa

Nombre: Lloyd

Apellido: Serigñé

Cumpleaños: el tres de marzo

Pueblo de origen: Delacroix, Luisiana

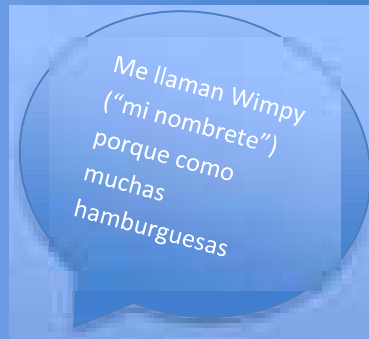
Pueblo actual: Poydras, Luisiana

Nacionalidad: estadounidense

Trabajo: camaronero y pescador

Idiomas: inglés y español

Aficiones: pescar, construir cabañas, hablar español con amigos



B. Ficha de Wimpy a rellenar

Escucha la entrevista y rellena la ficha con la información adecuada.

Nombre:

Apellido:

Cumpleaños:

Pueblo de origen:

Pueblo actual:

Nacionalidad:

Trabajo:

Idiomas:

Aficiones:

C. Ficha alumno para rellenar con datos personales:

Contexto: ¡Felicidades! Estás en la lista de los participantes de nuestro curso de fútbol/ cine/ tenis/arte popular isleño/ baile isleño/ cocina isleña/... *

*Rodear el curso elegido o añadir su propuesta.

Tarea: Primero necesitamos unas informaciones personales para nuestro sistema de datos. Por favor contesta a las preguntas:

1. ¿Cómo te llamas? (nombre y apellido completos)
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Cuándo es tu cumpleaños?
4. ¿Donde vives?
5. ¿De donde eres?
6. ¿Cuál es tu nacionalidad?
7. ¿Qué idiomas hablas?
8. ¿Cuántos miembros hay en tu familia?

6.2 Propuesta de evaluación:

Elementos evaluados	Nota
2 puntos para la pregunta 1 si es una frase completa. 1 para el nombre. 1 para el apellido.	/2
2 puntos para la pregunta 8 si es una frase completa.	/2
1 punto para cada respuesta (2-7) en una frase completa. Medio punto si la información está proporcionada pero no en una frase completa.	/6
Total:	/10

6.3 Trabajar con documentos históricos y genealógicos (Lista no exhaustiva)

II
INDEX
"L. S. SACRAMENTO"

ABBO, Rosa Garcia de, 3
ABBO, Myrta Rosa de, 3
ABEL, Gregorio Andres, 4
ACCOSTA, Domingo Antonio, 1
ACONDO, Antonio, 4
ACONDO, Maria, 2
AMADO, Francisco, 1
ANSEL, Clem Faust de, 2
AUGUSTIN, Josef, 2
AUGUSTIN, Felix, 2
BAGDA, Luis Antonio de, 4
BARTIZ, Juan, 7
BILCOY, Francisco, 2
BLANCO, Juan Francisco Rosa, 2
CAPO, Josef, 3
CABAL, Melchor, 4
CABERO, Josef Maria, 2
CANDOLARA, Ysidro Maria de, 7
CANDOLARA, Maria, 1
CARBO, Andres, 4
CARBO, Augustin, 4
CARBO, Cayula, 4
CARBO, Domingo, 4
CARBO, Juan Gonzalez, 4
CARBO, Juan, 4
CARBO, Lorenzo, 4
CARBO, Maria, 4
CARBO, Nro, 4
CARRILLO, Antonio Josef, 7
CERNAS, Maria, 7
CASTANEDO, Francisco, 2
CHERUB, Maria, 7
CHIER, Filomeno Rodriguez, 2
CHIZ, Andres, Juana de la, 1
CHIZ, Josef Antonio de la, 7
CHIZALES, Amalia Mercedes, 7
CHIZALES, Lorenzo Mercedes, 7
CHIZ, Andres, 1
CHIZ, Domingo, 2
CHIZ, Josef Antonio, 2
CHIZ, Manuel, 7
CHIZ, Salvador, 2
DOMINGUEZ, Andres, 2
DOMINGUEZ, Belen, 2
DOMINGUEZ, Juan, 2
DOMINGUEZ, Maria, 2
DOMINGUEZ, Rosa, 7
DORTA, Maria, 2
DURAN, Josefa Martinez, 2
ENESA, Rosa Diaz de, 1
ESCOBAR, Josef, 4
ESTIVEL, Rosa Maria Augusta, 1
ESTIVEL, Maria, 7
GARCIA, Andres, 1, 4
GARCIA, Antonio, 1
GARCIA, Domingo, 1, 2
GARCIA, Felix, 1
GARCIA, Francisco, 4
GARCIA, Josef, 2
GARCIA, Juan, 2
GARCIA, Lorenzo, 1
GARCIA, Maria, 1, 2
GARCIA, Mercedes, 4
GARCIA, Pascual Josef, 1
GARCIA, Rafael, 2
GOMEZ, Julian, 4
GOMEZ, Gertrudis Augusta, 4
GONZALES, Belen, 2
GONZALES, Gregorio, 4
GONZALES, Josef Antonio, 2
GONZALES, Juan, 4
GONZALES, Maria, 2
GRILLO, Domingo, 1
GRILLO, Josef Garcia, 4
GRILLO, Juan Castellano, 7
GUERRA, Maria Augustina de, 2
GUZOLA, Yvonne Gertrudis, 7
HUTERRELL, Juan Francisco, 4
HERNANDEZ, Antonio, 1
HERNANDEZ, Antonio Augustin, 7
HERNANDEZ, Clemente, 1
HERNANDEZ, Domingo, 1
HERNANDEZ, Gregorio, 1
HERNANDEZ, Guila, 2
HERNANDEZ, Vicente, 1
HERERA, Augustin de, 2
HERERA, Juan Josef de, 2
HERERA, Rosa de, 1, 2
LEITA, Augustin Faust de, 2
LOCH, Maria Jo Chizale, 2
LOPEZ, Rosa de, 2
LABADOR, Antonio, 4
LABADOR, Antonio, 4
LABADOR, Belen, 4
LABADOR, Josef, 4
LABADOR, Maria, 4
LABADOR, Francisco, 4

INDEX N.I. MOCHINGO

- LABADOR, María, 4
 LACHART, Roberto, 2
 LACHART, San Diego, 2
 LACHART, Juan, 2
 LACHART, María, 2
 LILIAN, Francisca, 4
 LIAI, Cecilia, 2
 LEON, Efraín, 2
 LEON, María St. Cylem, 2
 LEON, Augusto Peto de, 2
 LÓPEZ, Josef, 7
 LÓPEZ, Joaquín, 4
 LÓPEZ, Josef Hernández, 4
 LÓPEZ, Lorenzo, 4
 LÓPEZ, María, 4
 MALLOQUIN, Francisco Antonio, 4
 MARTEL, Agustín Gastón, 4
 MARTEL, Josef, 2
 MARTELA, Marcial Antonio, 2
 MARTÍN, Andrés, 2
 MARTÍN, Antonio, 2
 MARTÍN, Roberto, 2
 MARTÍN, Josef, 2, 4
 MARTÍN, Joaquín, 2
 MARTÍN, Juan, 2
 MARTÍN, Leandro, 2
 MARTÍN, María, 2, 2
 MARTÍN, Pedro, 2
 MARTÍN, Josef, 2
 MARTELA, Marcial Antonio, 2
 MATUCOS, Manuel, 2
 MORALES, Francisco, 4
 MORALES, Josef, 2
 MONTESINHO, Leonardo, 2
 MONTESINHO, Ruy Antonio, 4
 MONTESINHO, Josef Hernández, 2
 MORALES, Antonio Josef, 2
 MORALES, María, 2
 MORALES, Severiano, 2
 NAVARRO, Vicente Antonio, 2
 NEDA, Lorenzo Hernández, 4
 NIEBEL, María Dorothea de los, 4
 NORRHO, Andrés, 4
 OREZ, Antonio de, 2
 OREZ, Bernardo, 2
 OREZ, Francisco, 2
 OREZ, María, 2, 2
 OREZ, María, 2
 PACHICA, Josef, 2
 PRIETO, Juan Antonio, 2
 QUESADA, Antonio, 4
 QUESADA, Josef, 4
 QUESADA, María, 4
 QUINTERO, Vicente Rodolfo, 2
 QUINTERO, María Rodolfo, 2
 QUINTERO, Antonio, 2
 QUINTERO, Antonio, 2
 QUINTERO, Josef, 2
 REYES, Antonio de los, 2
 RIVERO, Silvestre del, 2
 RODRIGUEZ, Antonio, 4
 RODRIGUEZ, Domingo, 2
 RODRIGUEZ, Josef, 2
 RODRIGUEZ, Francisco, 2
 RODRIGUEZ, Nicolás, 2
 RODRIGUEZ, Diego Antonio, 4
 RODRIGUEZ, Ignacio Pérez, 2
 SANTANA, Pedro, 2
 SANTOS, Alejandro de los, 2
 SANTOS, Domingo de los, 2
 SANTOS, María de los, 2
 SERRA, Felipe Rodríguez, 4
 SILVA, Antonio, 2
 SILVA, Juan de, 2
 SIMON, Christian, 2
 SIVERO, Josef, 2
 SIVERO, Josef Antonio, 2
 SIVERO, Juan, 2
 SIVERO, María, 2
 SIVERO, Pascual, 2
 SIVERO, Ramón, 2
 SUAREZ, Juan Rodríguez, 2
 SUAREZ, María, 2
 TAMES, Diego, 2
 TAJARDO, Josef González, 4
 TAJARDO, María González, 2
 TAJARDO, María González, 2
 TENI, Lorenzo de Acuña, 4
 TOLEDO, Francisco González, 2
 TOLEDO, María, 2
 TORREYA, Pedro, 2
 TORREYA, María, 2
 TRUJILLO, Francisco Javier, 4

"SAN IGNACIO DE LOYOLA"

RODRIGUEZ, Benigno, 28
 RODRIGUEZ, Calixto, 38
 RODRIGUEZ, Francisco, 17
 RODRIGUEZ, Francisco, 20
 RODRIGUEZ, Francisco, A., 20
 RODRIGUEZ, Josef, 14
 RODRIGUEZ, Josef Antonio, 18
 RODRIGUEZ, Juan, 19
 RODRIGUEZ, Maria, 12, 13, 19
 RODRIGUEZ, Antonio, 19
 RODRIGUEZ, Salvador, 20
 ROMERO, Augustin, 18
 ROMERO, Augustin, A., 19
 ROMERO, Domingo, 18
 ROMERO, Josef, 18
 ROMERO, Juan, 18
 ROMERO, Bartolome, 20
 RUANO, Alvaro, 12
 RUANO, Ignacio, 13
 RUANO, Isabel, 12
 RUANO, Josef, 12
 RUANO, Juan, 12
 RUIZ, Juan, 12

SANIT MOND, Maria de, 20
 SAMBRANA, Isabel, 12
 SANCHEZ, Andres, 14
 SANCHEZ, Augustin, 14
 SANCHEZ, Augustino, 18
 SANCHEZ, Benigno, 17
 SANCHEZ, Felipe, 17
 SANCHEZ, Francisco, 14
 SANCHEZ, Francisco, A., 14
 SANCHEZ, Gregorio, 22
 SANCHEZ, Josef Pedro, 14
 SANCHEZ, Juan, 20
 SANCHEZ, Juan, 14
 SANCHEZ, Juan, 14
 SANCHEZ, Maria, 12, 17
 SANCHEZ, Rita, 17
 SANCHEZ, Salvador, 17

SANTANA, Maria, 14
 SANTOS, Maria de los, 21
 SOLIS, Cecilia, 18
 SUAREZ, Ana Maria, 12
 SUAREZ, Antonio, 12
 SUAREZ, Bartolome, 22
 SUAREZ, Francisco, 12
 SUAREZ, Juan, 12

TOBE, Maria, 12
 TRUJILLO, Josef Maria, 22

VENTURA, Josef, 18
 VENTURA, Josef Antonio, 14
 VENTURA, Lorenzo, 18
 VENTURA, Maria, 14
 VERA, Andres, 18
 VERA, Antonio, 14, 18
 VERA, Antonio, 18
 VERA, Maria, 18
 VERA, Maria Isidor, 18
 VERA, Salvador, 18
 VERA, Sebastian, 18

VERBA, Rosanna Sister, 22
 XIMENEZ, Felipe, 18
 XIMENEZ, Juan, 14
 XIMENEZ, Maria, 14

EPIFANIO, Miguel, 22
 EPIFANIO, Candelio, 22
 FLAND, Aguero, 22
 FLAND, Greco, 22
 FLAND, Joel, 22
 FLAND, Joel, Jr., 22
 FLAND, Juan, 22
 FLORES, Maria, 22
 GAMBELA, Ray, 22
 GONZALES, Astoria, 22, 22
 GONZALES, Candelio, 22
 GONZALES, Diego, 22
 GONZALES, Francisco, 22
 GONZALES, Joel, 22, 22
 GONZALES, Juan, 22
 GONZALES, Luis, 22
 GONZALES, Manuel, 22
 GONZALES, Mario, 22, 22
 GONZALES, Matthew, 22
 GONZALES, Miguel, 22
 GARCIA, Joel, 22
 GARCIA, Pedro, 22
 GARCIA, Francisco, 22
 GUTIERREZ, Margarita, 22
 HERNANDEZ, Joel Augustin, 22
 HERNANDEZ, Ana, 22
 HERNANDEZ, Bernabe, 22
 HERNANDEZ, Juan, 22
 HERNANDEZ, Laura, 22
 HERNANDEZ, Miguel, 22
 HERNANDEZ, Luciano, 22
 HERNANDEZ, Luciano, Jr., 22
 HERRERA, Ignacio, 22
 HERRERA, Joel, 22
 HIDALGO, Ana, 22
 HIDALGO, Bernabe Hernandez, 22
 HIDALGO, Isabel, 22
 JONES, Maria, 22
 LORA, Bernabe, 22
 LORA, Candelio, 22
 LORA, Domingo, 22
 LORA, Francisco, 22
 LORA, Juan, 22
 LORA, Luciano, 22

GUYVODO, Ana, 32
 GUYVODO, Miguel, 32
 GUYVODO, Thomas, 32
 HAHNKE, Ave, 29
 HAHNKE, Carolina, 32
 HAHNKE, Delmeida, 32
 HAHNKE, Diego, 32
 HAHNKE, Fernando, 29
 HAHNKE, Francisco, 29
 HAHNKE, Spanish, 32
 HAHNKE, Josef, 29
 HAHNKE, Josef Santiago, 32
 HAHNKE, Margarita, 32
 HAHNKE, Maria, 29
 HAHNKE, Pedro, 29
 HAHNKE, Salvador, 32
 HAHNKE, Susanna, 32
 HAHNKE, Francisco Ortega, 32
 HAHNKE, Joseph, 32
 HAHNKE, Pedro, 29
 HAHNKE, Maria, 32
 HAYES, Amanda, 29
 HAYES, Pedro Salas, 32
 HEDGECOCK, Emma, 32
 HEDGECOCK, Augustus, 32
 HEDGECOCK, Caroline, 32
 HEDGECOCK, Domingo, 32
 HEDGECOCK, Florence, 32, 32
 HEDGECOCK, Isabel, 32
 HEDGECOCK, Josef, 32
 HEDGECOCK, Maria, 32
 HEDGECOCK, Jose, 32
 HEDGECOCK, Jose de Leon, 32
 HEDGECOCK, Jose del Pilar, 32
 HEDGECOCK, Joseph, 32
 HEDGECOCK, Lucia, 32
 HEDGECOCK, Maria, 32
 HEDGECOCK, Susannah, 32
 HERNANDEZ, Manuel, 32
 HERNANDEZ, Maria, 32
 HERNANDEZ, Ana, 32
 HERNANDEZ, Antonio, 32, 32
 HERNANDEZ, Antonio, 32
 HERNANDEZ, Felipe Antonio, 32
 HERNANDEZ, Francisco, 32
 HERNANDEZ, Jose, 32
 HERNANDEZ, Jose Antonio, 32
 HERNANDEZ, Maria, 32
 HERNANDEZ, Maria, 32
 HERNANDEZ, Maria del, 32

"LA VICTORIA"

SAABER, Maria, 33
 SANCHEZ, Ana, 32
 SANCHEZ, Christoval, 33
 SANCHEZ, Francisco, 32
 SANCHEZ, Diego, 31, 32
 SANCHEZ, Juan Antonio, 31
 SANCHEZ, Maria, 31
 SANCHEZ, Miguel, 30
 SANTANA, Luis Augusto, 33
 SANTANA, Pedro, 33
 SANTES, Antonio, 31
 SARDUA, Josef, 32
 SARDUÑA, Maria, 32
 SARDUÑA, Vicente, 32
 SCIA, Rafael de, 34
 SCIA, Juan de, 34
 SIARIS, Francisco, 33
 SIARIS, Francisco, 33
 SIARIS, Juan, 33
 SIARIS, Juan, 33
 SIARIS, Pablo, 34, 35
 SIARIS, Lorenzo, 31
 SIBBO, Ana, 33
 SIBBO, Antonio, 33
 SIBBO, Juan Domingo, 34
 SICO, Don Ana del, 33
 SICO, Don Juan del, 33
 VELA, Antonio de, 33
 VELA, Antonio de, 33
 VELA, Juan de, 33
 VELA, Juan de, 33
 VELA, Maria de, 33
 VELA, Maria de, 33
 VELA, Rafael, 31
 VELA, Juan, 31
 VELA, Maria, 31
 VELA, Rafael, 31
 XIARIS, Diego, 31
 XIARIS, Francisco, 31
 XIARIS, Juan, 31
 XIARIS, Juan, 31
 XIARIS, Rafael, 31

Los colores



Fiesta de los isleños (1999) https://www.americaslibrary.gov/es/la/es_la_islenos_1_e.html

6.4 Trajes típicos de las islas canarias

<https://villagrancanaria.com/blog/canarian-costume/>

Tenerife



Lanzarote



La Palma



La Gomera

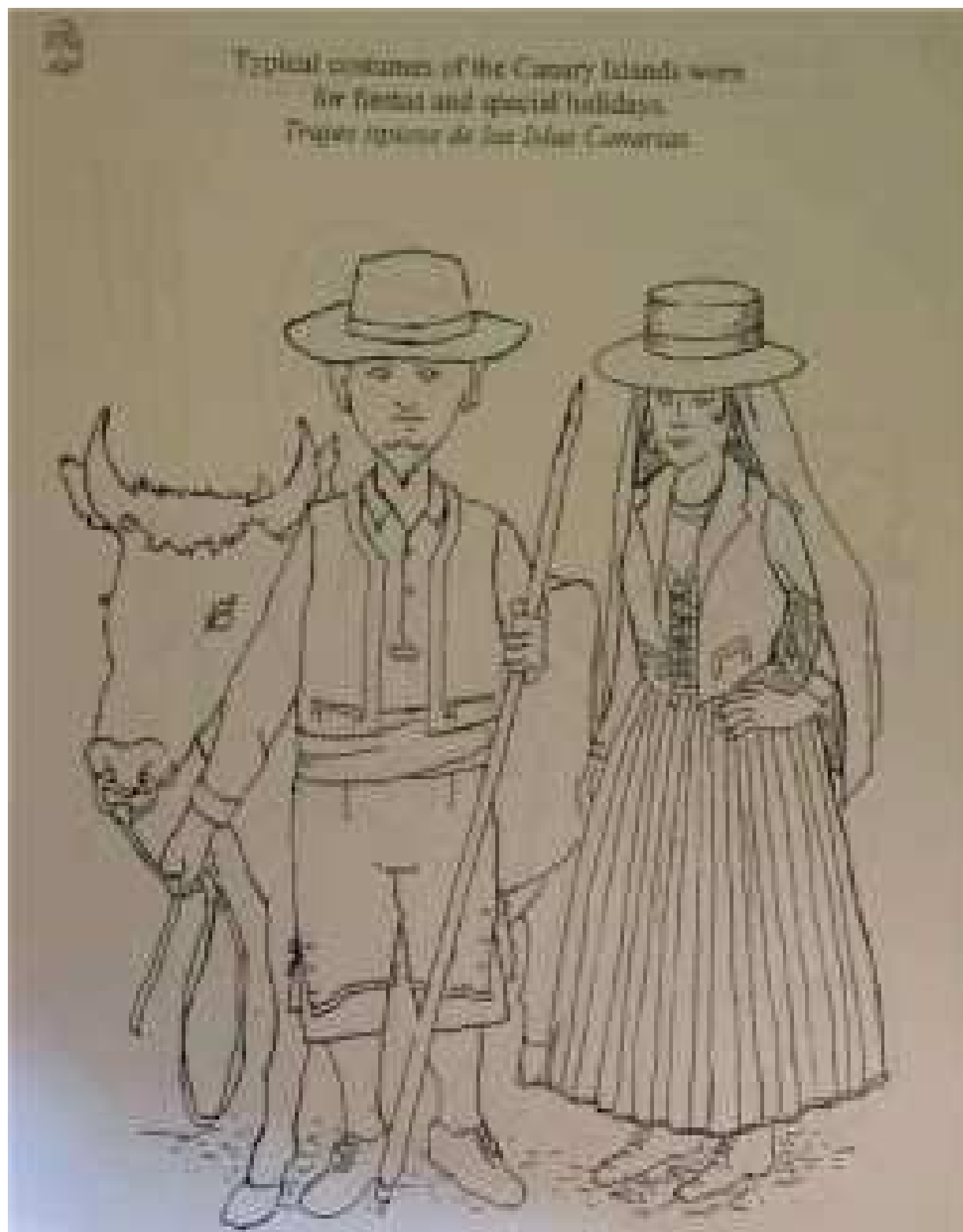




Fuerteventura







Fuente: Los Isleños Activity Book, Los Isleños Heritage and Cultural Society, St. Bernard, Louisiana

6.5 Trabajar con las artes populares isleñas

Nombre:

Apellido:

Los pasatiempos: Busca a alguien que ...

Pregunta: ¿Te gusta...?



.....



.....



.....



.....



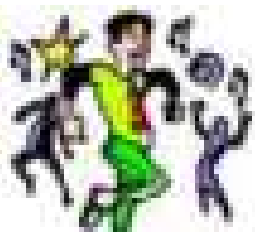
.....



.....



.....



.....



.....

¿Qué haces en tu tiempo libre?



ir al cine



montar en
bicicleta



escuchar
música



tocar un
instrumento



bailar



trotar



dar un
paseo



sacar
fotografías



jugar
al ajedrez



ver la
tele



salir con
los amigos



leer



navegar por
Internet



viajar



escribir
cartas



ir de
compras



pintar



visitar
museos



cocinar



cuidar las
plantas

Fotos: <https://me-encanta-escribir.blogspot.com/2013/10/el-tiempo-libre-que-sueles-hacer.html?m=0>

6.6 Explotación del tema de la brujería

Fragmento de *Los secretos de nuestros viejos yerberos: Lost Secrets of the Isleno Healers* por Cecile Robin en el libreto *Remedies and Lost Secrets of St. Bernard's Isleños*, pp.48 [Mi traducción].

“Un día, dije a [Katie Gonzales Roberts] que tenía un terrible dolor de cabeza. La señora Roberts llenó un vaso de agua y lo cubrió con un trapo, que sujetó con una goma elástica. Luego dió la vuelta al vaso sobre mi cabeza, diciéndome que iba a sacar (la insolación) el sol.

Puso una mano en mi frente y la otra en la parte de atrás de mi cabeza, y dijo en voz muy baja, "sacando el sol", en español. A continuación, giró las manos para que tocaran mis oídos y luego las volvió a poner en su posición original. Ella dijo, "Del Espíritu Santo", y volvió a poner sus manos a mis oídos. La escuché decir "sol, sol, sol" [en español] en voz baja.”

6.7 Excursión virtual: mapa para proyectar o imprimir



También disponible en: <https://tour.mapsalive.com/82811/page1.htm>

6.8 Excursión virtual

Buscar Centro de los isleños desde: <https://shoplocalusa.com/st-bernard-2/> o directamente en: <https://tour.mapsalive.com/82811/page1.htm> para acceder a las descripciones audio en inglés.

Preguntas:	Respuestas del estudiante	Notas
El/la profesor/-a dice: “Te encuentras en el museo de los isleños, sigue recto, pasa el árbol enfrente del pabellón. 1. ¿Qué hay a tu izquierda? Da un clic, escucha en inglés la descripción y luego contesta a mis preguntas.		/1
a) ¿Es un monumento original o es una réplica?	Es una réplica.	/1
b) ¿Cuándo fue terminado?	El monumento fue terminado en 2002.	/1
c) ¿Qué hay dentro?	En la cabaña se puede ver la mesa del comedor (“dining table”), las sillas (“chairs), un fregadero (“kitchen sink”), una despensa (“kitchen safe”/pantry).	/4
2. ¿Qué hay enfrente de la cabaña? Da un clic, escucha en inglés la descripción y luego contesta a mis preguntas.	La cocina y la casa de la familia Estopinal.	/2
a) ¿Qué se le prometieron a los soldados canarios y a sus familias?	Una vivienda/una casa.	/1

b) ¿Es original o una réplica?	Es la casa original.	/1
c) ¿A qué se dedicó Joseph Estopinal? (dar al menos dos informaciones)	Presidente del jurado de los policías / sheriff de San Bernardo/senador del estado de Luisiana/ vicegobernador/ congresista o diputado.	/2
3. Mirando el mapa ¿Dónde pueden sentarse para hacer un picnic?	Al final del camino, donde hay unos bancos.	/1
4. El/la profesor/-a dice: Entras por Bayú Road, entre las dos banderas, y caminas hacia el museo, no visitas el museo y giras a la derecha, luego giras a la izquierda, y otra vez a la derecha, sigues siempre recto (rodeado de árboles). Mirando el mapa: ¿A dónde llegas?	Hwy. 46, a la carretera/ autopista 46.	/1
		Total: /15

Documento para el alumno:

Mirando el mapa: Escucha las instrucciones de tu profesor/-a y contesta a las preguntas en español:

Preguntas:	Respuestas del estudiante	Notas
El/la profesor/-a dice: “Te encuentras en el museo de los isleños, sigue recto, pasa el árbol enfrente del pabellón. 1. ¿Qué hay a tu izquierda? Da un clic, escucha en inglés la descripción y luego contesta a mis preguntas.		/1
a) ¿Es un monumento original o es una réplica?		/1
b) ¿Cuándo fue terminado?		/1
c) ¿Qué hay dentro?		/4
2. ¿Qué hay enfrente de la cabaña? Da un clic, escucha en inglés la descripción y luego contesta a mis preguntas.		/2
a) ¿Qué se le prometieron a los soldados canarios y a sus familias?		/1

b) ¿Es original o una réplica?		/1
c) ¿A qué se dedicó Joseph Estopinal? (dar al menos dos informaciones)		/2
3. Mirando el mapa ¿Dónde pueden sentarse para hacer un picnic?		/1
4. El/la profesor/-a dice: Entras por Bayú Road, entre las dos banderas y caminas hacia el museo, no visitas el museo y giras a la derecha, luego giras a la izquierda, y otra vez a la derecha, sigues siempre recto (rodeado de árboles). Mirando el mapa: ¿A dónde llegas?		/1 Total: /15

La vida de un jaibero: letras completas de nuestra versión escrita: actividad de cloze. Transcripción adaptada para facilitar la comprensión del estudiante al nivel B1.

(Basada en el video [Irvin Perez, Islenos](https://www.youtube.com/watch?v=hzqktH53PY0)) (<https://www.youtube.com/watch?v=hzqktH53PY0>) (2.20-5.16 min.)

1. Yo me arrimé a la costa,
2. Buscándome l'abrigoito.
3. Yo me arrimé a la _____
4. Sentí una voz que decía:
5. Y aquí estoy heladito.
6. Era un pobre

7. Pescando en el mes de

8. Y salió calando
9. Derecho para el otro

10. Y se encontró a otro jaibero
11. Que estaba medio helado.
12. Era un _____ jaibero
13. Pescando en el _____ de
febrero
14. Lo conchó a la costa
15. Donde estaba el batimiento
16. Lo conchó a la costa
17. Donde estaba el batimiento.
18. Entonces _____ el jaibero
19. Maldita sea tanto viento.
20. Era un pobre jaibero
21. Pescando en el mes de febrero
22. Di una lata a la otra
23. Di a un pobre jaibero
24. Se fue a tierra corta paja
25. Y le calló un avispero
26. _____ dice el jaibero
27. ¡Maldita sea el mes de febrero!
28. Parece que tenía rabia
29. Se votó de cuatro patas
30. Y el _____ que ha visto
eso
31. Le callo atrás con la lata.
32. Era un pobre jaibero.
33. Pescando en el mes de febrero
34. Cuando se _____ un
jaibero
35. Que nadie le ponga luto,
36. Cuando se muere un jaibero
37. Que nadie le ponga luto
38. Porque se va a descansar
39. El pobrecito difunto.
40. Era un pobre jaibero
41. Pescando en el mes de febrero.

La vida de un jaibero: letras completas de nuestra versión escrita:

1. Yo me arrimé a la costa,
2. Buscándome l'abrigoito.
3. Yo me arrimé a la costa
4. Sentí una voz que decía:
5. Y aquí estoy heladito.
6. Era un pobre jaibero
7. Pescando en el mes de febrero
8. Y salió calando
9. Derecho para el otro lado
10. Y se encontró a otro jaibero
11. Que estaba medio helado.
12. Era un pobre jaibero
13. Pescando en el mes de febrero
14. Lo conchó a la costa
15. Donde estaba el batimiento
16. Lo conchó a la costa
17. Donde estaba el batimiento.
18. Entonces dice el jaibero
19. Maldita sea tanto viento.
20. Era un pobre jaibero
21. Pescando en el mes de febrero
22. Di una lata a la otra
23. Di a un pobre jaibero
24. Se fue a tierra corta paja
25. Y le calló un avispero
26. Entonces dice el jaibero
27. ¡Maldita sea el mes de febrero!
28. Parece que tenía rabia
29. Se votó de cuatro patas
30. Y el compañero que ha visto
eso
31. Le callo atrás con la lata.
32. Era un pobre jaibero.
33. Pescando en el mes de febrero
34. Cuando se muere un jaibero
35. Que nadie le ponga luto,
36. Cuando se muere un jaibero
37. Que nadie le ponga luto
38. Porque se va a descansar
39. El pobrecito difunto.
40. Era un pobre jaibero
41. Pescando en el mes de febrero.

6.9 Textos de tradición oral isleña utilizados en las propuestas (con su traducción en inglés)

<i>Marcelino y la trucha</i> Marcelino cogió una trucha, que no se sabía la largura que tenía. La midieron de Shell Beach.	<i>Marcelino and the Trout</i> Marcelino caught a trout; no one knew how long it was. They started measuring it in Shell Beach.
yegaba a la Briquería. La gordura de la trucha tenía el camino tapado. El tren que iba a Shell Beach tuvo treinta días atrasado. Tuvieron cuatro troques trabajando y de ahí no tenían el camino y no podían rematar con la trucha Marcelino. Y luego cogió un harú que daba temor de verlo: y enganchado en el anzuelo y el harú se vomitó cuatro negro, cuatro blanco y treinta sacos de arroz.	and it reached the Brick Factory. The girth of the trout was blocking the road. The train going to Shell Beach was delayed for a month. They had four trucks working even so the road wasn't clear and they couldn't finish off with Marcelino's trout. And then he caught a catfish that was scary just to look at. Hanging there on the hook, that catfish vomited up four black men, four white men, and thirty sacks of rice.
(Sung by Joseph Campo, at Delacrua, December 19, 1980)	

Armistead (1992: 31-32)

28	Chelo y la jaita	Chelo and the Crab
1	Y'ha salí'o una compaña, ha salido por la Siega; —¡Salgan y cojan a Chelo, que una jaita se lo yeva!—	A whole ship's crew went out out through Blind Pass "Go out and seize Chelo A crab is carrying him off!"
2	Marselino corre a prova este remo que garraba. Dise que: —¡Vaya, Chelo, que tiene buena carnada!—	Marcelino ran forward and grabbed an oar in his hand. He says: "Good, Chelo! That's a fine piece of bait he's got!"
3	Un jaitero por la costa, con el agua a la rodiya, con el salabroio al hombro,	A crabber along the shore, up to his knees in water, with his scoup net on his shoulder
4	no hay un rarm que lo siga Con la meya me lo dijo y dise que no se atiega, que ya Chelo camará de Shell Beach a Pass Siega.	No waggon can follow him there! He told me on his oar and he says he doesn't dare it that Chelo went on foot from Shell Beach to Blind Pass.

Directed by John Robin, at Yachoukey, October 28, 1973

213 Les pajarricos

37

1 Había un corujo apasa'o
en el monte Floridón.
Cuando él supo que yo iba,
dio un volado pa' Terredón.
2 Y vino el corujo y me dijo:
—¿Ha visto una cosa buena?

3 El castigo que no dan
por comenro la gayinas!
Este muchachito Ben
se la trae pa'l nigachón.
El primer viaje que le usó,
tiró una sarta al beyón.

4 Ahí viene un Italianito,
que salió ayer de la escuela.

5 Y la ambición del pajarrico
y el demonio se lo yeva:
Si esto hubiera sucedido
y en el tiempo de la guerra,
(¿tanta carne pajarrico

que hasta podido haber en
conserva!

The Little Birds

An owl was sitting
in Floridón woods.
When he saw me coming,
he took flight to Terredón.
And that owl came and told me:
"Have you ever seen such a
thing?"

The punishment they give us
for devouring the hens!"
That little boy Ben
thinks he's great with a slingshot.
The first time he used it,
he dropped a scratch-owl from the
beyond.

Then comes a little Italian boy
who just yesterday got out of
school.

He'd sell his soul to the Devil
just to shoot some little birds.
If this had only happened
when the war was going on,
We'd have had so much bird
meat.

stirred up in cans!

(Sung by Joseph Campo, at Delacorte, December 19, 1987)

10.3 La tortuga y el conejo

143

CHILITO: El conejo, también, y la culebra . . . la tortuga.
 ¿Vé? El conejo . . . La tortuga y el conejo estaban peleando. El conejo

¡dise!

—Tú no . . . sí no . . . no podías ir anda.
 ¿Verdad? [inintelligible] Era la tortuga. Y la tortuga dise:

—Yo estoy ganando la carrera que basta.

Dise: —¿Cómo la vas a ganar? Tú no te puedes mover.

La culebra dise . . . La tortuga también, dise . . . dise: —Bueno, yo te
 quiero ganar la . . . la podía, dise, porque a mí nada se mueve. Y así,
 conejo, dise, ¿tú sabes?, se busca más la vía.

Están ahí en la tierra. Y dise . . . Dise: —Si podía lo gano.

Dise: —No me puedes ganar.

Esa bien. El se yová . . . La tortuga concibió . . . to/ty las otras

tortugas qu'habían. ¿Vé? Dise:

—Tú te pones ahí. ¡No! Y yo me voy a poner en la última. El se va

a creer que . . . El va a creer, aquí, que soy yo, dise, pero yo voy a ir ya.

¿Vé? Y el tiene que ir andando tanta milla . . . y poco. Y así es que

paraba, la tortuga estaba ahí. ¿Vé? [laughing] —¿Cómo se voy a ganar?

Dise: —Estará ahí él. No puede ganar nunca.

Y siguió y cuando ya él ahí, la tortuga estaba ahí. ¿Vé?

S.G.A.: Y era otra.

CHILITO: Seguro. Habían . . . to's era mur'a. ¿Sabe? [laughing] La

ganaba . . . la carrera al . . . al . . . al conejo. Sí.

S.G.A.: Al conejo, claro, claro, tan lento como se creía que era.

CHILITO: Seguro.

Joseph Campo, at Delacros, December 18, 1980

The Turtle and the Rabbit

CHARLO: The rabbit, too, and the terrapin, . . . the turtle. See? The rabbit . . . The turtle and the rabbit were arguing. The rabbit says "You can't . . . you can't . . . you can't even walk." Right? [unintelligible] It was the turtle. The turtle says: "I'll win whatever race there is." [The rabbit] says: "How are you going to win? You can't even move." The terrapin says: The turtle, man, he says . . . he says: "Alright, I want to win the . . . the argument," he says, "because I don't care about it. And you, Mr. Rabbit," he says, you know?, "you can just make out as best you can." They're there in the field. And he says . . . he says: "If I can, I'll beat you." [The rabbit] says: "You can't beat me." Alright. He took . . . the turtle invited . . . every one of the turtles that there were. See? He says: "You get over there. Right? And I'm going to get at the very end. He's going to believe . . . He's going to believe, here, that it's me," he says, "but I'm going to be over there." See? And he has to go walking so many miles . . . and [then] stop.

And every time he stopped, the turtle was there. See? [laughing] "How can I win?" He says: "He's there. I can't win now." And he went on and when he arrived there [at the finish], the turtle was there. See?

S.G.A.: And it was a different one.

CHARLO: Sure. They all got together. You know? [laughing] He won the race against the . . . the . . . the rabbit. Yeah.

S.G.A.: Against the rabbit, of course, when he thought he was so smart.

CHARLO: Sure.

Armistead (143-144)

57	Eché lefta en-tu currid,	I put firewood in your backyard,
	pata ver al tre querid.	to see if you would love me.
	Ya veo que no me quieris,	I see now that you don't love me,
	dame mi leña, que es mío.	so give me back my wood

(Recited by Julia Melerine Schiel, at Chalmette, December 29, 1980)

Eché leña en tu corral, por ver si tú me querías. Y veo que no me quieres dame la leña, que es mía. (Alejo Cortés 1962-no. 677; cf. 2967)	I put firewood in your backyard, to see if you would love me. And I see that you don't love me, so give me back my wood.
--	--

14 El anillo que me diste, de las tres piedras azules Tres días de la semana, sábado, domingo y lunes. (Sung by Chelito Campa, at Delacmita, December 19, 1983) These verses are known in similar form in the Caribian tradition: La sortija de mi dedo tiene tres piedras azules Tres días de la semana, sábado, domingo y lunes.	The ring that you gave me, with three blue stones Three days of the week, Saturday, Sunday, and Monday. The ring on my finger has three blue stones Three days of the week, Saturday, Sunday, and Monday.
--	---

Armistead (91)

111 El pañuelo que me diste, el domingo de Pasión, lo tengo escrito en el alma y firme en el corazón. (Recited by Paulina Díaz, at Chalmotte, March 27, 1976)	The handkerchief you gave me, on Passion Sunday I have inscribed in my soul and firm in my heart.
--	---

112 El pañuelo que me diste, todos los días lo llevo. con lágrimas de mis ojos, de ver que me has olvidado. (Recited by Paulina Díaz, at Chalmotte, March 27, 1976)	The handkerchief you gave me I wear every day with tears from my eyes, seeing that you forget me.
--	---

Armistead (93)

	Una dición de amor	A Love Song
2	Si tu amor quieres vender Será una fiera batalla; Yo seré un rayo con ala	If you wish to sell your love There will be a fierce battle; I shall be a thunderbolt with wings
4	Hazte ganar, mi bien, Se alguno con falsa herida	Until I can win you, my love, If any one with false exploits
6	Hablara de tu hermosura, Venís, en defensa tuya,	Will speak of your beauty In truth, in your defence,
8	Seré un fiel león en batalla. Amor, luchando, se halla	I shall be a faithful lion in battle It is by struggling that love is found
10	Haz que gane la palma, Así, dile que se vaya.	And the crown is gained, Therefore, tell him to depart
12	Yo algo tu entendimiento, Porque le cortaré el viento,	I shall do what you desire Because I shall put him to death;
14	Será una fiera batalla. La síe de Dios me glorio	It will be a fierce battle. The avenging saints of God [I]
16	Me enseñará a querer. Duce que me arde ver	Will teach me how to love. They say that I shall see myself
18	En tu brazo colocado, Aquí me tienes postrado,	Resting in your arms. Here you hold me at your feet.
20	Dime tu fiel verdaderamente.	Tell me indeed that I am your faithful lover.
22	En defensa de tu síe Yo seré un rayo con ala	In defence of your heart I shall be a thunderbolt with wings.

4	El trabajo del vestidor	William Wink
1	O Miedo! Y a mi poco me temo del Y el trabajo del vestidor y un muchacho muy ligero El prestador y Titon	O Miedo! I just don't much care! The work you do as vestitor is not dangerous for me. Poor little Titon
2	Se abate un poco capoteo: O Miedo! Y a mi que se me da Si que anda con la mala Nada la vida suelta a Miedo se temo una pena	got a shove in his foot. O Miedo! I just don't much care! A guy who works with tools has sold his life away. If the tools are go, a hark.
3	Porque pende en v'a. O Miedo! Y a mi que se le vendió Suerte, el del Canal dise que el quiere su dinero para librarse al castaño para escapar su muchacho.	he was lost his life. O Miedo! That man is the trade! Juntas from Violeta may be want to get his money to give it to his brother-in-law to buy himself a hat.
4	O Miedo! El que se está copido Y el padre de Pelayo que anda arriba y la una que el que tiene que alista hasta buscar en v'a.	O Miedo! He's really lost his soul! Poor old Pelayo is after Lucia. He has to change his ways, sell his soul even a living.
5	O Miedo! Pero a que se le vendió Para yo poder trabajo me quedo quieto en mi casa El prestador de Pelayo se cortó un pie con el hacha.	O Miedo! That man is the trade! To go through all that work. I'd rather see back home. Poor old Pelayo cut his foot with an axe!
6	O Miedo! Pero a que se le vendió Y Lalo de The Juvenis que vino a pedir un muchacho porque va en los grupos del el estudio de un adelanto.	O Miedo! That man is the trade! Lalo, son of Uncle Juvenis came to borrow the hat the 2 pesos a month from working in the yard!
7	O Miedo! A mi poco me temo del Los Lape y el de los y un poco hambreado. Que se fue al investigation el fue le dio un puñetazo.	O Miedo! I just don't much care! That Lape, son of his is sort of a show-off. He got out of jail! and the line stopped from down.
8	O Miedo! Pero a que se le vendió Y el much de los Gervasio, que los pone y los tira que le mandaban los much y los de los muchos del	O Miedo! That man is the trade! Los Gervasio's trait, which takes them there and back. He mustn't count and the line are no good.
9	O Miedo! Pero a que se le vendió Patrios haitian fue el padre de Vianca, pero me a el opina revel y tiene la gana	O Miedo! That man is the trade! There were being and talk with poor old Vianca, as well as he was willing to take the risk to work.
10	O Miedo! Pero a que se le vendió Y Juvenis, la de los much y de los y el de los —El me le pagaron a los Pero no sé lo trabajo — O Miedo! Y a mi poco me temo del	O Miedo! That man is the trade! And Juvenis, Juvenis daughter is willing up and down "If there isn't pay then that's going to show off work!" O Miedo! I just don't much care!

(Song lyrics by John Baker, in *Yuletide*, October 26, 1976)

Armistead (28-29)

"El mosquito y el agua alta"

*Esto es que son malos!
Esto es que son feos!
que pasa un pobre hombre
por mantener la familia*

*me l'contaba el tiempo esta
el mosquito y el agua alta
y para cumplir!
de la banca le mandan carta!*

*Cuando yo llegue a casa
así me dijo Cecilia
—Puede, aquí tiene una carta
que le mandan de la villa*

*I juré yo no se del
en las manos se le di.
—Hija, lee me esta carta
y dime lo que quí' dice!*

*Ella le empezó a leer
en silencio lo que había
bueno la vida por ella
y las lágrimas se bañó*

*—¿Qué tiene? Hija, qué dice!
que tanto me desagrada?
—Puede, le mandan a decir
que pague la nota entera*

*vinieron los niños
y nos ganamos de mano!
—Puede, ¡pátran nos hanen!
cuando venga ese verano!*

*Así viene la mala choca
la que llamamos —La Mía—
—Puede ser que Cherito nos dé
porque estamos en la familia*

"Mosquitoes and High Water"

*This sure is hard work,
these sure are hard times,
that a poor man must go through
just to feed his family*

*The trapper having found out
there's mosquitoes and high water,
and to top it all off,
they're writing him from the bank*

*When I got back home,
Cecilia said to me,
—Dad, here's a letter
that came from New Orleans*

*And since I don't know how to read,
I put it in her hands,
—Child, read me this letter,
and tell me what it says*

*She took a little time
to tell me what it said,
and when I looked at her,
she was swallowing her tears*

*—What's wrong? Why are you crying?
Why are you giving me such grief?
—Dad, they're asking you
to pay your debt in full*

*All the children gathered round
and we lost each other's hands,
—Dad, what're we gonna do
when summer comes around?*

*There comes my plucked child,
the one we call "The Little Girl"
—Maybe Cherito will help us
since we're all in the family*

8.4 Alto por alto,
 redondo como un plato.
 (La luna)
 High, very high,
 round like a plate.
 (The moon)
(Irvan Pérez, at Poydras, December 17, 1980)

Armistead (114)

8.5 El camarón que se duerme se lo lleva el corriente.
 The shrimp that falls asleep is carried away by the current.
(Irvan Pérez and Frank Fernández, at Florissant, December 17, 1980)

Armistead (127)

8.6 El ladrón que roba a ladrón tiene siete años de perdón.
 The thief who robs a thief earns seven years of absolution.
(Martín Alfonso, at Delacroix, December 20, 1980)

Armistead (127)

8.7 La primera gayina que canta es la que puso el huevo.
 The first hen that cackles is the one that laid the egg.
(Irvan Pérez, at Florissant, December 17, 1980)

Armistead (129)

62

Una tarde fresquita de mayo
Una tarde fresquita de mayo,
mi caballo en trote lo eché,
para tomar de onde mi morena,
de onde mi morena se sienta a
coser.

Yo la vide coger y una rosa;
yo la vide coger y un clavel;
yo le dije: —Jardín de la hermosa,

¿me das una rosa, me das un
clavel?

—Y esta rosa que tengo en la
mano,

al momento la puedes tener.

—Yo te digo de no haber tenido
flores en la mano de otra mujer.

Yo te digo y te digo y te digo,
yo te digo sobre mi propia fe,
y te digo de no haber tenido
flores en la mano de otra mujer.

On a cool May afternoon

On a cool May afternoon,
I went out trotting on my horse,
to go where my dark haired girl,
where my dark haired girl was
sewing.

I saw her pick a rose,

I saw her pick a carnation,

I said to her: "Beautiful garden
girl,

will you give me a rose, will
you give me a carnation?"

"This rose that I have in my
hand,

you can have at this very
moment."

"I tell you I have never had
flowers from the hand of another
woman.

I tell you, I tell you, I tell you,

I tell you upon my honor,

I tell you I have never had
flowers from the hand of another
woman."

(Sung by Martín Alfonso, at Delacroix, December 20, 1980)

4.1	<i>La vuelta del marido (II)</i>	<i>The Husband's Return</i>
	"—Yo soy la recién casada, de mí nadie gozará.	"I'm a recently married woman; no one will have my love.
2	Mi abandonó mi marido y a tomá su libertad.	My husband left me to look for his freedom."
	—Señora, díme usté nuevas pa poderlo conocer.	"Madam, give me a description, so I can know who he is."
4	—Mi marido es alto y rubio, nada tiene de cortés.	"My husband is tall and blond; he's not short at all.
	En el puño de su espada, veva un letrero francés.	The hilt of his sword is inscribed in French."
6	—A las señas qu'usté m'ha da'o, su marido muerto es.	"According to what you tell me, your husband is dead.
	En la batalla de Cádiz, lo mató un traidor francés.	A French traitor killed him in the battle of Cadiz.
8	Señora, si usté quisiera, nos casáramos los dos,	Madam, if you were willing, we could both be married.
	con el gusto d'usté y el mío y la voluntad de Dios.	If you and I want to and if it's God's will."
10	—Mi marido está'n su guerra, con su vist'o francés.	"My husband is off at war, wearing his French suit.
	Yo me miro en el espejo: «Qué guapa viuda me seré».	I look at myself in the mirror: "What a pretty widow I'll be!"
12	Hay seis años que lo espero y seis más lo esperaré.	I've waited six years for him and I'll wait six years more.
	Si a los doce no vuelve, con usté me casaré.	If he doesn't return in twelve, then I'll marry you."
14	—Le compré un vist'o nuevo y un amante chocolata'n.	"I bought her a new dress and a chocolate-colored diamond.
	Mi mujer carga luto y a mí nadie me ha mata'o.	My wife is wearing mourning though no one has killed me.
16	Usté tiene un vist'o negro tres sastre's se lo cortó.	You have a black dress three tailors made it for you.
	Mujer, usté está en luto, sin haberme muerto yo."	Wife, you're in mourning, even though I haven't died."

	<i>Donat Francis</i>	<i>Bernal Francis</i>
	En este plan de harrasco, sin saber cómo ni cuándo, 1 ahí fu' onde se alccóitó Viyano con don Fernando. Le sacó y el machete.	In that flat ravine, not knowing how or when, that was where Villano encountered Don Fernando. He took out his machete
4	su rifle de a diezsej. Sinco balasq le pegó y a don Fernando el francés. A luego que ya se día y a luego vuelve otra vez 6 y a ponerse el vestido de don Fernando el francés. —Abreame la puerta, doña Ileana, ábrame la con confianza. 8 Mira que soy don Fernando, que cabé yegá de Francia.— Apena m' abrió la puerta y ayt le apagué el candil. 10 La vesti toda de blanco y me la yuvé al jardín. —Perdona, marío mio, perdona, mesellicoria. 12 No lo jegas por mí, hálo por mi criatura. —De mí no tienes perdón, de mí no 'cansas victoria. 14 Tú sola te desgrasites; pide a Dio misericordia.	and his No. 16 gun and put five bullets into Fernando the Frenchman. Then he went away from there and then came back again to put on the suit of Fernando the Frenchman. "Open the door, Doña Ileana, open confidently for me. See, I'm Don Fernando, who's just arrived from France." As soon as she opened the door I put out the candle. I dressed her all in white and took her to the garden. "Pardon me, my husband, pardon, have mercy on me. Don't do it for my sake, do it for the children." "You'll get no pardon from me over me you'll not have victory You brought misfortune upon yourself. ask for mercy from God."
	(Sung by Malvina Pérez, at Delacorte, March 28, 1976)	

4.3	Blancanina	Blancanina
	—¿De quién es ese caballo, qu'en el patio relinchó?	"Whose is that horse that neighed in the yard?"
1	—Es tuyo, marido mío, mi padre te lo mandó.	"It's yours, my husband; my father sent it to you."
	—Yo no quiero ese caballo, que mejor lo tengo yo;	"I don't want that horse, I've got a better one;
4	que lo ha visto más bravos en los montes de León.	I've seen them much wilder in the mountains of León."
(Sung by John Robin, at Yachoskey, October 26, 1975).		

Armistead (67)

10.2 Como Quevedo dijo a la reina que era coja

Le dice [a Quevedo] la . . . dice: —La reina . . . no hay nadie que le pida
que sea coja. No. Está loco. ¿Sí?

El luego, bien . . . El rey dice: —No . . . No pudo. No le pudo
decir que era coja.

Pues, yo le voy a decir que es coja.

Y el padre dice: —No te metas en eso, m'hijo, dice, porque [laughing] . . .
te van a . . . fusilar. No digas eso, dice.

—Yo le voy a decir a esa que es coja y dice, y con mucho gusto y ella se a
estar contenta de verlo.

Vamos a ver: Le yegó un ramo, ¿sabe? de . . . de rosas. Y yegó a la reina
y dice:

—Señora, está coja. ¿Ve?

(Joseph Campo, at Delacorte, December 19, 1980)

Armistead (142)

2.1	En mil novecientos quince, estando el reloj a las cuatro, estando la gente inocente, yegó el temporal ingrato.	la nineteen-fifteen, at four o'clock sharp, when no one suspected it, the unpleasant storm arrived.*
-----	---	---

1	Mil novecientos treinta y siete, el once de febrero, me cogieron tendiendo en la playa de Paquén.	In nineteen thirty-seven, February the eleventh, they caught me setting traps on the marsh at Muddy Bayou. ¹
---	--	--

Armistead (14)

134	La vida de un palero	The Crab Fisherman's Lament
1	Señores, va voy contar y la vida de un palero: todo se vuelve postrero, malaga y poco dinero.	Gentlemen, I'm going to tell you about a crab fisherman's life. It's all just stinking bait, work and little pay.
2	Cuando yo sé colado por pa la Laca Elisea, Y a fuerza de haber palangre,	When I went to lay my lines, it was to Lake Elia. But there were already so many out
3	no salía nada más, Cuando yo sé colado derecho pa' otro lado, sigu' uno se que dice: "Aquí estoy medio yelo a."	But I couldn't put mine down. When I went to lay my lines straight across to the other side, I heard a voice that was saying: "Here I'm half frozen to death."
4	En la orosía a la colera, a fuerza de abastamiento tú se dice y el palero: "Maldita sea tanta vicencia!"	I ran up against the shore, the tide was beating in: the poor crabber says to himself: "Damn all this wretched!"
5	Y di una lata a la otra y di a un pobre palero. Vechó a fuerza a unta yocha y le cayó un arillozo.	I struck one pole against another and I hit a poor crabber. He went on shore to gather grass and a bent' nest fell on him.
6	Y tenía el palo largo y se le enredó en los manglos y no podía salir a recoger su palangre.	And his bait was all long and it got tangled in the mangroves and he couldn't go out to check on his lines.
7	Compadre, que van con la coyá atrá con la lea, Esto es que no a muy bueno ni bello de campo para.	The partner, when he saw that, hit him with a pole from behind. That sure is no good, he fell down on all fours.
8	Cuando se muere un palero que muere le pegan foto, porque se ha a desahucio el producto de su vida.	When a crab fisherman dies, let no one mourn for him. "Woe that poor deceased fellow just went to his rest."

(Sung by John Robus, at Yachoway, October 26, 1973)

3.5.41 *La vida de un jibaro*

1 Yo me arrojé a la mar,
buscando la abrigante

The Crab Fisherman's Lament

I went up there to drown
just looking for shelter

Sentí una voz que decía
—Y aquí estoy yo helado frío—
Yo se dice el jibaro
—Maldita sea el mes de
febrero!

2 Dejé una pala a la otra
allí a un jibaro
Feché a tierra a un crío paje
y le cayó un escapeño.
Yo se dice el jibaro
—Maldita sea el mes de
febrero!

3 Fui así que tenía hambre,
se voló de entre mis patas.
Y el compañero que ha visto eso,
le cayó arriba con la pala.
Yo se dice el jibaro
—Maldita sea el mes de
febrero!

4 Y tenía el pelo largo
y se le enredó en los mangles
y no podía salir
a recoger sus palangres.
Yo se dice el jibaro
—Maldita sea el mes de
febrero!

5 Cuando se muere un jibaro,
que nadie le ponga luto,
porque se va a descansar
el pobrecito difunto.
Yo se dice el jibaro
—Maldita sea el mes de
febrero!

I heard a voice saying:
"Here I am all frozen."
The poor crabber says to himself:
"Damned be the month of
February!"

I struck one pole against another
and I struck a crab fisherman.
He went on shore to cut straw
and a boy's test fell on him.
The poor crabber says to himself:
"Damned be the month of
February!"

It was like he'd gone mad;
he got driven in all round.
His partner, when he saw that,
hit him with a pole from behind.
The poor crabber says to himself:
"Damned be the month of
February!"

And his hair was all long
and it got tangled in the
mangroves
and he couldn't go out
to check on his lines.
The poor crabber says to himself:
"Damned be the month of
February!"

When a crab fisherman dies,
let no one mourn for him,
'cause that poor deceased fellow
is just going to his rest.
The poor crabber says to himself:
"Damned be the month of
February!"

Sung by Ivan Pérez, at Reggio, March 27, 1976

Foto:



Desde la izquierda: Lloyd “Wimpy” Serigñé, Claudia C. LeJeune, Johnette, y Downing, Scott Billington, fiesta de los isleños, marzo 2023.