



# Universidad de Oviedo

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera (XIV)

## **LA ENSEÑANZA DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DEL REGUETÓN: EL ESPAÑOL CARIBEÑO**

Autora:

Malena García Saco

Tutores:

Rodrigo Olay Valdés

María del Carmen Sánchez Vizcaíno

Oviedo, junio 2023



# Universidad de Oviedo

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera (XIV)

## **LA ENSEÑANZA DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DEL REGUETÓN: EL ESPAÑOL CARIBEÑO**

Autora:

Malena García Saco

Tutores:

Rodrigo Olay Valdés

María del Carmen Sánchez Vizcaíno

Oviedo, junio 2023

## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM, de aquí en adelante) pretende analizar cómo se representa el español de Puerto Rico en el género musical más característico del país: el reguetón. La razón para llevar a cabo este estudio no es otra que tratar de examinar si las canciones de este género pueden llegar a ser útiles a la hora de enseñar esta variedad lingüística en el aula de español como lengua extranjera (ELE).

¿Cómo se representa el español de Puerto Rico en las canciones de reguetón de artistas con esta variedad? ¿Pueden emplearse estas canciones como herramientas para familiarizar a los alumnos extranjeros con esta variedad lingüística del español? Partiendo de estas preguntas de investigación y de la hipótesis de que como la variedad sí se ve fielmente representada, el reguetón puede llegar a considerarse un recurso útil de cara a trabajar la lengua y la cultura de Puerto Rico, se ha analizado un corpus de ocho canciones de reguetón con artistas puertorriqueños.

El objetivo final de todo este trabajo no es otro que encontrar herramientas didácticas que sean útiles y que despierten el interés de los estudiantes, quienes constituyen una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** lengua, lingüística, variedades del español, Puerto Rico, reguetón, español como lengua extranjera.

## ***ABSTRACT***

This Final Master's Project (from now on TFM, after de Spanish initials) aims to analyse how Puerto Rican Spanish is represented on the country's most idiosyncratic musical genre – reggaeton. The reason to conduct this analysis is to try to discover whether reggaeton songs can be considered a useful tool when teaching this linguistic variety to students of Spanish as a foreign language (ELE, after the Spanish initials).

How is Puerto Rican Spanish represented on reggaeton songs played by artists who speak this variety? Can these songs be employed as resources to teach this variety of the Spanish language to foreign students? These questions constitute the starting point of this project, along with the hypothesis that as reggaeton songs reliably represent the Puerto Rican Spanish variety, they can be used to work both the language and the culture of Puerto Rico. Baring all this in mind, a corpus of reggaeton songs played by Puerto Rican artists has been analysed.

The final objective of the project is to find teaching tools not only useful but also able to arouse the interest of the students, who constitute an essential part of the learning process.

**Keywords:** language, linguistics, Spanish varieties, Puerto Rico, reggaeton, Spanish as a foreign language.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Estado de la cuestión.....	6
1.2. Objetivos.....	8
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS.....	9
3. MARCO TEÓRICO.....	10
3.1. La música en la clase de lenguas extranjeras.....	10
3.2. Lenguas, dialectos y variedades.....	13
3.3. El español de Puerto Rico.....	18
4. METODOLOGÍA.....	24
5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	29
5.1. Resultados del análisis.....	29
5.2. Discusión.....	54
6. APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS AL AULA DE ELE.....	55
6.1. Primera propuesta.....	56
6.2. Segunda propuesta.....	62
7. CONCLUSIONES.....	69
8. BIBLIOGRAFÍA.....	72
8.1. Fuentes primarias.....	72
8.2. Fuentes secundarias.....	73
9. ANEXOS.....	79
9.1. Plantillas de análisis específicas.....	79
9.2. Plantilla de análisis general.....	148
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	156
DECLARACIÓN SOBRE PLAGIO.....	157

## 1. INTRODUCCIÓN

Para muchos «el reguetón da cáncer de oído» (Castro 2019, p. 61). Según Julián Ruiz, productor y periodista musical, «es la degradación absoluta de la música popular» (Ordago13, 2022). Por su parte, el pianista James Rhodes opina: «No estoy diciendo que sea una mierda, pero no entiendo la popularidad de este tipo de música» (Rodríguez Conza, 2021). Para Pablo Milanés, cantautor cubano, este género «es un atraso extraordinario para la música latina» y «carece de valor musical y calidad poética» (Ochoa, 2018). Es bien sabido que el reguetón recibe numerosas críticas, al igual que es bien sabido que se trata de uno de los géneros más escuchados de la música actual. De hecho, se puede llegar a pensar que, si el reguetón no gozara de la fama de la que goza, no sería tan criticado. En cualquier caso, es cierto que la música que les gusta a los jóvenes ha solido resultar escandalosa para las generaciones anteriores, así como es cierto que a la sociedad siempre le ha gustado decirles a las mujeres qué es decoroso o apropiado y qué no.

Sea como sea, parece que jóvenes de todo el mundo disfrutan del reguetón, pues se considera el producto de consumo musical preferido por un amplio sector de la población joven (Sánchez Morillas y García Fernández 2020, p. 43). Asimismo, siempre ha habido casos de estudiantes que se lanzan a aprender una lengua porque les interesa su cultura o su música; así pues, si hoy día parece ser que el reguetón, cantado en español, es el género que se ha ido imponiendo sobre los demás, no resultaría tan descabellado pensar que hay quien ha decidido aprender español gracias a este género musical (García Langa y Alonso Pérez 2018, p. 28). Por tanto, ¿por qué no considerar los gustos de los estudiantes para tratar de amenizar y facilitar su proceso de aprendizaje?, ¿por qué no sacarle el máximo provecho al reguetón también en clase?, ¿por qué no emplear el reguetón como herramienta didáctica destinada a aprender variedades del español?

### 1.1. Estado de la cuestión

En este trabajo confluyen, principalmente, dos temas: la música en el aula de lenguas extranjeras y la variedad puertorriqueña del español. Ambos temas han sido ampliamente estudiados por separado, pero, gracias al necesario trabajo de documentación llevado a cabo, hemos podido comprobar que, hasta ahora, no se han vinculado entre sí.

Tras la evolución de las primeras metodologías dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y con la generalización de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en un enfoque comunicativo, la música ha ido cobrando relevancia como herramienta a través de la cual aprender una lengua. Al fin y al cabo, la música es una representación cultural, o un referente cultural si seguimos el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), más de la lengua objeto de estudio, y hoy día parece obvio que aprender una lengua conlleva aprender su cultura (Sánchez Lobato 1999, p. 26). A nosotros nos ocupa, más específicamente, la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), y la búsqueda de bibliografía sobre este tema ha sido realmente ilustradora.

Durante los últimos quince años han aparecido distintos artículos y estudios sobre el potencial de la música en el aula de español como lengua extranjera; por ejemplo, el artículo «Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2» de Ana María Aguilar López (2013). Y no solo hemos podido encontrar estudios sobre música en general, sino que, más concretamente, también ha sido posible documentarnos sobre el uso del reguetón en el aula de ELE: «La canción latinoamericana en la enseñanza del español: música, cultura y variación lingüística» de Enrique Balmaseda Maestu (2010) o «El aprendizaje de ELE mediante la música: el reguetón. Evolución en los últimos 15 años» de Maite García Langa y Manuel Alonso Pérez (2018). Cabe destacar, en cualquier caso, que estos artículos abordan la aptitud del género como herramienta didáctica general, sin profundizar en su potencial a la hora de enseñar-aprender variedades del español. Nos gustaría pensar, entonces, que este TFM aspira a lograr arrojar algo de luz sobre este aspecto tan concreto.

Por otro lado, en cuanto al español de Puerto Rico, hemos constatado que se trata de un tema ampliamente estudiado, lo que ha facilitado muchísimo nuestra labor de análisis de los fenómenos lingüísticos característicos de esta variedad. Auténticos referentes en el campo de la lingüística, y de la variación lingüística, han escrito sobre este tema. Es el caso de Manuel Alvar (1982, 1996), Humberto Morales Pérez (1992, 1998), Pilar García Mouton (2003) o Javier Muñoz-Balsols (2017), entre muchos otros. Gracias a estos autores hemos podido acercarnos con rigor a las características lingüísticas de esta variedad del español. Además, no solo hemos podido concretar las peculiaridades lingüísticas, sino que también hemos podido profundizar en otras cuestiones igual de interesantes.

Nos ha sido posible ahondar en las actitudes lingüísticas de sus propios hablantes, «Actitudes lingüísticas en el Caribe insular hispánico» (2017) o «El español de Puerto Rico: percepciones dialectales y actitudes lingüísticas» (2018), ambos de Roxana Sobrino Triana. Asimismo, hemos podido entrar en contacto con problemas tales como la identidad, «Los problemas del español del Caribe (hispánico) (insular) y la identidad» de Marlen Domínguez Hernández (2004). Más en relación con este trabajo, hemos podido documentarnos sobre cuándo aparecen en el aula de ELE las variedades lingüísticas, «Las variedades en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua» de M.<sup>a</sup> Antonieta Andión Herrero (2023), lo que puede resultar, en cierta manera, novedoso.

Cabe destacar que, respecto a otras cuestiones no tan principales, pero igualmente importantes para el trabajo, también se cuenta con amplia bibliografía. Por ejemplo, sobre la diferencia entre lengua y dialecto: «Manual de dialectología hispánica. El español de España» de Manuel Alvar (1996), «Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje» de Francisco Moreno Fernández (2009). O sobre el papel de la motivación en el aula de ELE: «Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula» de Isabel Iglesias Casal (2014). Asimismo, observamos que, recientemente, se ha empezado a dar importancia a aquellos elementos que rodean a los jóvenes con objeto de llegar a utilizarlos como herramientas de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, el videoclip: «Videoclip y emociones en el aprendizaje de español como lengua extranjera» de M.<sup>a</sup> Carmen Sánchez Vizcaíno y M.<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora (2019). Por tanto, podemos ir apreciando un cambio de perspectiva en los modelos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, un cambio que parece buscar que los jóvenes y sus gustos ocupen el centro del proceso.

Podemos concluir, en resumidas cuentas, que los temas principales que trata de abordar de este TFM han sido estudiados con anterioridad. No obstante, no nos consta que el enfoque que busca darles este trabajo ya haya sido tratado. Por tanto, consideramos que es uno de nuestros objetivos proporcionar una nueva visión sobre cómo puede tratarse el reguetón en el aula de ELE a la hora de estudiar las variedades del español.

## **1.2. Objetivos**

Además del objetivo que acabamos de tratar en el párrafo anterior, este trabajo también aspira a describir cómo se ve representada la variedad puertorriqueña en el género

musical más característico de su país, que es, además, uno de los géneros más escuchados actualmente. Este objetivo, de hecho, nos conduce directamente hacia otro de los fines que persigue este TFM: intentar demostrar el potencial que, consideramos, puede ofrecer el reguetón para ser explotado como herramienta didáctica de cara a aprender variedades lingüísticas, en concreto la variedad puertorriqueña, en el aula de ELE. El reguetón se podría considerar un exponente de esta variedad, así que no resultaría muy descabellado pensar en este género como un instrumento para acercarse a ella, tanto desde la lengua como desde los referentes culturales que presenta. Por último, pero no menos importante, este trabajo también se fija el propósito de plantear, aunque sea de manera sencilla, algunas ideas sobre cómo explotar este género musical en el aula de ELE de cara a la enseñanza-aprendizaje de variedades.

## **2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS**

Este TFM se plantea, principalmente, dos preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se representa la variedad puertorriqueña en el género musical más característico de su país, el reguetón?
2. ¿Son útiles, entonces, las canciones de reguetón para trabajar la variedad puertorriqueña en el aula de español como lengua extranjera?

Cabe destacar que, por «trabajar la variedad puertorriqueña», entendemos atender tanto a las nociones lingüísticas como a las socioculturales, es decir, considerar tanto la lengua como sus referentes culturales.

Partiendo de ambas preguntas, este trabajo formula dos hipótesis:

1. Creemos que la variedad puertorriqueña sí se ve adecuada y fielmente representada en las canciones de reguetón.
2. Suponemos que las canciones de reguetón se pueden llegar a considerar una herramienta útil para tratar esta variedad del español, tanto la lengua como la cultura, en la clase de ELE.

La metodología que hemos seguido para intentar dar respuesta a estas dos preguntas de investigación, así como para intentar corroborar las hipótesis, la detallaremos en el siguiente punto. En cualquier caso, podemos señalar tres pasos fundamentales:

- a) Se ha analizado un corpus de canciones de reguetón de artistas puertorriqueños recogidas en el listado de tendencias globales de la plataforma YouTube.
- b) Se ha intentado esclarecer el uso de dichas canciones en el aula de ELE.
- c) Se ha llevado a cabo la extracción de una serie de conclusiones que aspiran a responder a estas dos cuestiones iniciales.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. La música en la clase de lenguas extranjeras**

La adopción de un modelo comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en torno a los años 70 del siglo pasado ha tenido como consecuencia directa la ubicación de los estudiantes en el centro del proceso, lo que, a su vez, ha provocado que los docentes empiecen a prestar mayor atención al componente afectivo-emocional presente en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Las emociones constituyen una parte muy importante de la vida psicológica de los estudiantes e influyen tanto en su motivación como en su rendimiento; al fin y al cabo, «la motivación es la palanca que mueve toda conducta» (Iglesias Casal 2014, p. 355). De hecho, el propio Instituto Cervantes, la máxima institución en la enseñanza de español como lengua extranjera, considera que la capacidad de un profesor para motivar a sus alumnos es una competencia clave a la hora de enseñar lenguas extranjeras (Instituto Cervantes 2012, pp. 11, 14, 16).

Así, se puede apreciar con facilidad lo importante que resulta la motivación en la concepción que manejamos actualmente sobre lo que es enseñar una lengua extranjera. Sería lógico pensar, pues, que cualquier docente busca influir en el ánimo de sus alumnos, pero ¿cómo puede conseguirlo? Para lograr este fin, podría resultar conveniente que el docente atendiera tanto a la edad como a los gustos de sus estudiantes (García Langa y Alonso Pérez 2018, p. 32), dos factores que, en realidad, van prácticamente de la mano. Por otro lado, una herramienta que resulta tremendamente útil en la enseñanza de lenguas extranjeras y que, además, es considerada por especialistas como un recurso motivador de primer orden es la música (García Langa y Alonso Pérez 2018, p. 28). Por tanto, podemos llegar a la conclusión de que, escogida atendiendo a la edad y los gustos de los destinatarios, es decir, de los estudiantes, la música podría resultar una herramienta clave para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera de manera estimulante.

La música, al igual que la cultura o la relevancia mundial de un idioma, resulta un factor clave para muchas personas a la hora de decidir qué lengua extranjera aprender. En otras palabras, son muchas las personas que deciden aprender determinada lengua extranjera porque les gusta su música (García Langa y Alonso Pérez 2018, p. 28). No resultaría descabellado, por tanto, suponer que a estas personas les gustará, y les estimulará, trabajar en la clase de determinada lengua con aquel incentivo que les lanzó a aprenderla. Hoy día la música parece un elemento clave para toda una generación (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca Mora 2019, p. 257), aunque está claro que pueden darse discrepancias en cuanto a los gustos musicales. Sería entonces cuando convendría que el profesor fuera capaz tanto de fomentar el respeto y la tolerancia por los gustos ajenos como de crear la oportunidad de que todo el mundo disfrute en el aula de su música favorita (Rodríguez López 2005, p. 808).

Existen múltiples formas de aprovechar la música en el aula de lenguas extranjeras: las canciones pueden tratarse como estímulos previos al comienzo de una actividad, ponerse de fondo para provocar sensaciones o contribuir a generar un determinado clima en el aula, explotarse como producto cultural, emplearse para trabajar cualquiera de las destrezas lingüísticas, etc. (Aguilar López 2013, pp. 16-24). Es decir, además de servir como producto en sí, la música también es útil para satisfacer otras necesidades del aula, como puede ser la creación de un ambiente relajado y distendido. En cualquier caso, si vamos a utilizar las canciones como actividad de comprensión oral, convendría señalar tres momentos clave de actuación pedagógica: antes, durante y después de la audición (Aguilar López 2013, p. 19). En cuanto a las actividades que se podrían realizar a partir de la canción, más allá de los ejercicios de completar huecos a los que estamos acostumbrados, existen muchas propuestas interesantes que se podrían llevar a cabo: actividades de verdadero o falso sobre el significado de la canción, test de preguntas y respuestas sobre el contenido, ejercicios de reformulación, debates sobre las ideas o realidades que transmite la canción, etc. (Aguilar López 2013, pp. 22-23). Según estudios recientes, la memoria retiene el 10 % de lo que leemos, el 20 % de lo que escuchamos, el 30 % de lo que vemos y el 90 % de lo que hacemos. Por tanto, al trabajar con canciones en el aula, estamos empleando la totalidad de la memoria: leemos la letra, así como escuchamos, cantamos y utilizamos la canción (García Langa y Alonso Pérez 2018, p. 30).

En cuanto a la música cantada en español, parece que el género más escuchado y con mayor proyección internacional hoy día es el reguetón, que se ha ido imponiendo en los últimos años (García Langa y Alonso Pérez 2018, p. 28). El reguetón nace en Puerto Rico entre los años 80 y 90 del siglo pasado y, según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), se define como «música de origen caribeño e influencia afroamericana que se caracteriza por un estilo recitativo y un ritmo sincopado producido electrónicamente» (DRAE, s.v. *reguetón*). Asimismo, podemos añadir que se trata, fundamentalmente, de una mezcla entre música latinoamericana (bomba y salsa), rap y *hip hop* en español, y *reggae* y *dancehall* jamaicano. El reguetón cuenta con una combinación de música y ritmos conocida como *dembow* (Wood 2009, p. 16). Una de las principales características de este género es el baile que lleva asociado, el perreo: un baile de carácter erótico entre un hombre y una mujer (Carballo Villagra 2010, p. 181). El reguetón destapa, mediante el uso de palabras prohibidas, elementos silenciados de la sociedad en la que nace: sexismo, violencia, materialismo (Martínez Vizcarrondo 2011, pp. 33-34).

A pesar de que su contenido se pueda considerar muchas veces controvertido, el reguetón también podría llegar a ser explotado de manera didáctica (Sánchez Morillas y García Fernández 2022, p. 43). Pues, como ya hemos apuntado anteriormente, podría resultar conveniente que el docente atendiera a los gustos de sus estudiantes y, normalmente, los jóvenes prefieren disfrutar de aquella música con la que se sienten identificados sin darle importancia a su contenido (Penagos Rojas 2012, p. 300), por muy sorprendente que esto pueda parecer. No obstante, a la hora de seleccionar las canciones de reguetón con las que trabajar, el docente también debería tener muy presentes dos aspectos: la dicción clara y la no interferencia de la música en la comprensión auditiva (Sánchez-Vizcaíno 2020, pp. 325-326).

Por tanto, podemos llegar a ver en el reguetón una forma motivadora de trabajar, especialmente el componente léxico-cultural, a través de materiales reales que responden a los intereses de los estudiantes (Sánchez Morillas y García Fernández 2022, p. 42). No obstante, si vamos más allá e identificamos las canciones de reguetón como un producto cultural, pues señalábamos anteriormente que así se puede considerar la música, también podemos encontrar en este género una forma de trabajar las variedades lingüísticas: se trata de un tipo de música asociado a una zona geográfica en la que se manifiesta un acento concreto del mundo hispánico (Aguilar López 2013, pp. 17, 24).

Este acento, o más bien, esta variedad no es otra que la puertorriqueña, pues como acabamos de indicar, Puerto Rico vio nacer el reguetón como respuesta a sus condiciones sociales.

En resumidas cuentas, si la música es un elemento clave en la motivación del alumnado y el reguetón uno de los géneros más escuchados internacionalmente, entonces, el reguetón podría llegar a considerarse una herramienta didáctica con la que enseñar la lengua española a los alumnos extranjeros. Asimismo, al pensar en el reguetón como una representación cultural de una determinada zona geográfica que manifiesta, además, fenómenos lingüísticos propios, podríamos encontrar en este género una herramienta didáctica con la que enseñar la lengua y los referentes culturales de la variedad que representa: el español de Puerto Rico. Se podría pensar que las variedades de español no tienen cabida en aula de ELE, pero profundizaremos en este tema unos párrafos más adelante.

### **3.2. Lenguas, dialectos y variedades<sup>1</sup>**

Resultaría extraño hablar de variedades lingüísticas sin hacer referencia a la distinción entre lengua y dialecto. Si preguntamos a pie de calle, seguramente obtendremos una mayoría de respuestas que afirman que una lengua es superior a un dialecto, pero parece que esto se debe únicamente a causas extralingüísticas (Moreno Cabrera 2000, p. 48). Desde el punto de vista lingüístico, lenguas y dialectos no son tan diferentes: todas las lenguas han sido dialectos y todas pueden volver a serlo. De hecho, el español es un dialecto del latín que tiene sus propios dialectos. Siguiendo a Moreno Fernández (2006, pp. 349-352), quien, a su vez, sigue a Alvar (1996b, pp. 12-13), proponemos sendas definiciones para estos dos conceptos. Definimos lengua como «sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen» y dialecto como «sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida, normalmente con una concreta delimitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común». En cualquier caso, debemos partir de la base de que tanto lenguas como dialectos son sistemas virtuales no

---

<sup>1</sup> En este apartado recupero algunas de las ideas de mi Trabajo Fin de Grado (TFG): García Saco, M. (2022). *La representación del asturiano en productos audiovisuales nacionales y regionales*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Granada]. Digibug.

realizables: el español como tal, por ejemplo, no se habla en ninguna parte, es un concepto teórico (López-Morales 1993, pp. 40-41).

Se puede apreciar, pues, que la mayor diferencia entre ambos conceptos es el hecho de que las lenguas se han impuesto a los sistemas lingüísticos del mismo origen, es decir, a otros dialectos (Alvar 1996b, p. 13). Además, también podríamos señalar que el dialecto, aun siendo una entidad abstracta, es más concreta y se acerca más al uso real de las lenguas (Moreno Cabrera 2000, p. 49). Entre los factores extralingüísticos que podemos señalar como causantes de la susodicha imposición se encuentran la historia, la política, la economía o la geografía, entre otros (Moreno Cabrera 2000, p. 48). Sin embargo, hay otro factor importante que no siempre ha sido tenido muy en cuenta: las creencias y actitudes de los propios hablantes con respecto a su lengua. Por ejemplo, a la hora de llevarse a cabo una normativización, el estatus de una lengua dentro de su sociedad puede pujar con más fuerza que su base histórica. Estas creencias y actitudes responden a percepciones psicosociales y provienen de los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos del hablante, muchas veces relacionados estrechamente con las consideraciones de su comunidad de habla (Cestero y Paredes 2018, pp. 13-14).

Hablar de variedades es, básicamente, hablar de lenguas y dialectos, pero a través de un término mucho más neutral en cuanto a connotaciones positivas y negativas se refiere (Moreno Fernández 2006, p. 92). La lengua española, que es la que nos interesa, presenta variedades desde el mar Negro hasta Nuevo México, desde el Cantábrico hasta la Patagonia (Alvar 1996b, p. 10). Cabe destacar que únicamente podemos considerar dialectos o variedades del español aquellos cuya gramática histórica remite al castellano. Por ejemplo, en el territorio peninsular español existen tanto el dialecto histórico asturleonés como el andaluz; si trazamos la gramática histórica del primero, llegaremos al latín, pero, si trazamos la gramática histórica del segundo, llegaremos al castellano (Alvar 1996b, p. 10). Hoy día se considera que existen ocho variedades del español entre España y Latinoamérica. En España encontramos las variedades castellana, andaluza y canaria, y en Latinoamérica encontramos el español caribeño, el mexicano-centroamericano, el andino, el austral y el chileno (Muñoz Basols et al. 2017, p. 337).

Si bien estas son las variedades que se consideran con mayor frecuencia, tampoco podemos dejar de lado ni obviar la presencia de la lengua española en Estados Unidos, que constituye una nación hispanohablante de facto (Lipski 2013, p. 103). Hablar del

español estadounidense es, sin duda, hablar de la alternancia de código o *espanglish*: «modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos en la que se mezclan elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés» (DRAE, s.v. *espanglish*). A pesar de la actitud negativa que pesa sobre esta modalidad de habla empleada, sobre todo, en zonas de bilingüismo prolongado por parte de hablantes biculturales (Muñoz Basols et al. 2017, p. 410-411), el *espanglish* es una realidad y una manera más de concebir el mundo, pues eso son las lenguas: formas de ver el mundo (Wilk-Racięska 2007, p. 439).

Respecto a la presencia de las variedades del español en el aula de ELE, la enseñanza-aprendizaje de español debería de abordar la lengua en consonancia con lo que es: una lengua policéntrica, polifónica y poliédrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz 2019, p. 83). Ahora bien, podría surgir la pregunta sobre qué español enseñar. De acuerdo con Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019, pp. 84-86), así como con Andión Herrero (2023, pp. 576-578), la enseñanza del español no se debería limitar a una variedad, sino que se deberían introducir varias, seleccionadas de acuerdo con los factores contextuales: dónde y cuándo se realiza la enseñanza, con qué expectativas parten los aprendientes y qué variedad manejan tanto los materiales como el profesor. Sea como sea, sería conveniente que los profesores estuvieran formados en variedades lingüísticas desde un punto de vista multidisciplinar: ellos deberían ser los primeros en estar concienciados sobre la necesidad de integrar la variación de manera crítica. La tendencia general opta por una enseñanza de lo compartido por la mayoría de los hablantes cultos, así que deberíamos tratar de identificar lo estándar sin confundirlo con lo prestigioso. Aunque esta es la teoría, en la práctica, es decir, en las obras normativas, parece que se sigue dando un desequilibrio a la hora de presentar la variación (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz 2019, p. 89).

La obra de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera es el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (PCIC) de 2006. Se trata de una obra que adapta el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y que, como acabamos de señalar, manifiesta una orientación clara hacia la cultura española, aunque no se olvida de mencionar el resto de variedades. Esta obra incluye una serie de inventarios relacionados con la lengua, así como con la cultura y los procesos de aprendizaje. A este trabajo le interesa, especialmente, el inventario cultural, que se desarrolla en tres capítulos: «Referentes culturales» (capítulo 10), «Saberes y

comportamientos socioculturales» (capítulo 11) y «Habilidades y actitudes interculturales» (capítulo 12).

Más concretamente, nos centraremos en el capítulo 10, «Referentes culturales», que se compone de tres apartados internos: «Conocimientos generales de los países hispanos», «Acontecimientos y Protagonistas del pasado y del presente» y «Productos y creaciones culturales». Entre los «Conocimientos generales de los países hispanos», el Instituto Cervantes fija como referentes la geografía física (climas, particularidades geográficas, fauna y flora), la población, el gobierno y la política, la organización territorial y administrativa, la economía y la industria, la medicina y la sanidad, la educación, los medios de comunicación (escritos y audiovisuales), los medios de transporte, la religión y, por último, la política lingüística. El apartado de «Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente» es más reducido, en comparación con el anterior, e incluye, por un lado, acontecimientos y personajes históricos y legendarios, y, por otro, acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural. Finalmente, el tercer apartado de «Productos y creaciones culturales» alberga varios subapartados: literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas (teatro y danza), arquitectura y artes plásticas (pintura, escultura, fotografía, cerámica y orfebrería).

Seguidamente, se incluye una tabla en la que se pueden encontrar todos estos datos volcados de forma esquemática.

REFERENTES CULTURALES	
Conocimientos generales de los países hispanos	Geografía física Población Gobierno y política Economía e industria Organización territorial y administrativa Educación Medios de comunicación Medios de transporte Religión Política lingüística Medicina y sanidad
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	Acontecimientos y personajes históricos y legendarios Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural
Productos y creaciones culturales	Arquitectura Artes plásticas Cine y artes escénicas Literatura y pensamiento Música

Tabla 1. Elaboración propia a través del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

A modo de resumen, podríamos concluir que hablar de variedades es hablar de dialectos, y hablar de dialectos es hablar de lenguas (que no lograron imponerse a sistemas homólogos). La lengua española, segunda lengua materna del mundo y tercera más usada en Internet (Andión Herrero 2023, pp. 576), cuenta con ocho dialectos principales, aunque bien podrían ser nueve si consideramos también el español estadounidense, característico por el *espanglish*. Parece resultar bastante interesante la inclusión de las variedades del español en las clases de ELE: el profesor debería conocer la variación lingüística de nuestra lengua y saber integrarla en sus clases, no solo haciendo referencia a lo estrictamente lingüístico, sino también a lo cultural. Aprender una lengua es, como venimos diciendo, aprender una cultura (Sánchez Lobato 1999, p. 26), y así lo deja claro nuestra principal obra de referencia en la enseñanza del español: el PCIC.

### 3.3. El español de Puerto Rico

Puerto Rico es la menor de las Antillas Mayores y se sitúa en el Caribe insular (Ortiz López 2023, p. 344). La llegada de Cristóbal Colón en 1492 y la posterior imposición sobre los locales propiciaron que la lengua española entrase en tierras antillanas, tierras que los historiadores consideran como el lugar en el que se inició el proceso de criollización entre Europa y América (Vaquero 1996, p. 51). El asentamiento español en Puerto Rico supuso un proceso lento, por lo que la población local taína tuvo tiempo de aportar numerosas palabras al léxico de la lengua que se estaba conformando (Lipski 1996, p. 353), un español traído, sobre todo, por andaluces (sevillanos en su mayoría) y canarios, por lo que podemos asegurar que estas dos variedades sirvieron de base al español americano (López Morales 1998, p. 52-53, González Rivera y Escalante 2020, p. 634).

Como hemos señalado, Puerto Rico se localiza en el Caribe, una zona dialectal en la que encontramos, en primer lugar, la variedad denominada «español caribeño». No obstante, esta variedad, como muchas otras, se puede organizar en divisiones dialectales, a saber: caribeño antillano y caribeño continental (Muñoz-Basols et al. 2017, p. 377). Como en este trabajo nos vamos a centrar en el español de Puerto Rico, vamos a profundizar ahora en el caribeño antillano, una variedad de la que se puede hablar con propiedad gracias a la notable homogeneidad lingüística que presenta el territorio que la compone: las Antillas Mayores o Grandes Antillas (Alba 1992, p. 525). Así, nos encontramos con que, tradicionalmente, se ha tendido a situar las tres islas antillanas (Puerto Rico, Cuba y República Dominicana) dentro de una misma zona dialectal considerada uniforme y compacta; sin embargo, esta impresión de uniformidad exhibida por los teóricos contrasta con la sensación de los propios hablantes, para quienes cada dialecto (puertorriqueño, cubano y dominicano) es inconfundible (Alba 1992, pp. 525-526).

Concretamente, los puertorriqueños conciben su variedad diferente de las variedades cubana y dominicana, pero, yendo más allá, incluso discriminan la variedad dominicana por la imagen estigmatizada que se tiene del dominicano (Sobrino Triana 2018, p. 141). En cuanto a su propia variedad, los puertorriqueños son conscientes de que su modalidad de habla no se corresponde con el estándar de la lengua española, pero, no obstante, no muestran actitudes negativas o posturas estigmatizadoras hacia ella. Es más, los puertorriqueños evidencian gran orgullo hacia su variedad en tanto que para ellos constituye todo un símbolo de identidad (Sobrino Triana 2018, pp. 152-154). Para

prácticamente todos los puertorriqueños, el español es la lengua de Puerto Rico, sin importar la adhesión política a Estados Unidos en la que viven desde 1898 ni otras cuestiones de bilingüismo (Alvar 1982, p. 3). De hecho, Puerto Rico lleva luchando contra el inglés, en favor del español, prácticamente desde su adhesión al país norteamericano; por ejemplo, en 1991 se declaró el español como única lengua oficial del país, lo que le supuso al pueblo puertorriqueño la obtención del Premio Príncipe de Asturias de las Letras ese mismo año. En cualquier caso, el español solo disfrutó el título de única lengua oficial durante un año, pues en 1992 el inglés recuperó su estatus de lengua oficial (López-Morales 1998, p. 195).

Pasamos, entonces, a especificar qué fenómenos lingüísticos concretos caracterizan el español de Puerto Rico. Todos estos rasgos pueden dividirse en tres niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico.

### **3.3.1. Rasgos fonético-fonológicos**

El español de Puerto Rico se distingue por una serie de rasgos fonético-fonológicos que abarcan todos los niveles propios de la fonética y la fonología: vocalismo, consonantismo y prosodia.

En cuanto a los fenómenos vocálicos que observamos en el español puertorriqueño, podemos destacar el fuerte vocalismo de las sílabas acentuadas, la tendencia a cerrar las vocales finales átonas *-e/* en */i/* y */o/* en */u/-* (Ortiz López 2023, p. 346) y el cambio de timbre en las vocales inacentuadas (Domínguez Hernández 2004, p. 8). Asimismo, encontramos un alargamiento vocálico que se puede achacar a varios motivos: a la compensación por pérdida de sibilante, que provocaría un alargamiento de */a/*, */e/*, */o/* finales, o a la compensación necesaria para oponer pares mínimos. Este alargamiento vocálico puede realizarse reduciendo la protónica y alargando la acentuada inmediata o, al contrario, alargando la protónica y acortando la tónica (Vaquero 1996, pp. 57-58). Por otro lado, es destacable la nasalización vocálica, que deja una cierta sensación de gangosidad a los oídos castellanos (López-Morales 1992, p. 48; Vaquero 1996, p. 58; Muñoz-Basols et. al 2017, p. 379). Finalmente, también es característica la resolución de hiatos en favor de diptongaciones, semivocalizaciones o elisiones (López-Morales 1992, pp. 48-49; Ortiz López 2023, p. 346).

Por su parte, el sistema consonántico del español puertorriqueño es llamativo por ser bastante débil en final de sílaba. Normalmente, se da la pérdida, o al menos el

debilitamiento, de /s/, /r/, /n/, /d/ y /l/ en final de sílaba (Vaquero 1996, p. 60; Muñoz-Basols 2017, p. 378; Sobrino Triana 2018, p. 130). Asimismo, es frecuente en final de sílaba el dominio de la nasal velar (Vaquero 1996, p. 60). Como en la mayoría de territorios hispanohablantes, son característicos tanto el seseo como el yeísmo (Muñoz-Basols 2017, p. 378). Siguiendo con otras consonantes, la /r/ en posición final de sílaba tiende a lateralizarse (lambdacismo) o a velarizarse (Muñoz-Basols 2017, p. 379; Sobrino Triana 2018, p. 130). Suele haber, asimismo, pérdida de /d/ intervocálica, aunque este es otro fenómeno cada vez más frecuente en todos los territorios hispanohablantes (Lipski 1996, p. 354; Morales de Walters 2000, p. 353; Muñoz-Basols 2017, p. 378; Sobrino Triana 2018, p. 130). El español puertorriqueño también tiende a la aspiración faríngea de /x/ (López-Morales 1992, p. 73; Vaquero 1996, p. 59; Sobrino Triana 2018, p. 130) y a la aspiración de la F- inicial latina en palabras propias de Puerto Rico (Vaquero 1996, p. 60). Finalmente, cabe destacar que suele observarse una /tʃ̃/ o *ch* adherente (Lipski 1996, p. 355; Morales de Walters 2000, p. 353).

Respecto a los rasgos prosódicos, podemos caracterizar el español de Puerto Rico por el tono más alto (en comparación con el castellano), por la inflexión circunfleja de la entonación y por el uso frecuente de las interjecciones *¡oh, oh!* (expresión de asombro) y *¡oh, sí!* (expresión de respuesta). Podemos describir la entonación circunfleja como un descenso brusco en la entonación que venía ascendiendo. Se puede apreciar fácilmente en negaciones dobles o en interrogaciones, donde el tono cae bruscamente al final. Si tuviéramos que señalar el territorio con la prosodia más similar a la puertorriqueña, sin duda, mencionaríamos Las Palmas de Gran Canaria (López-Morales 1992, p. 129-131).

### **3.3.2. Rasgos morfosintácticos**

El español puertorriqueño se caracteriza, asimismo, por una serie de rasgos morfosintácticos propios. En cuanto al género, podemos destacar que se dan vacilaciones de género en nombres acabados tanto en -e como en consonante, por lo que estos nombres pueden ser masculinos y femeninos. En cualquier caso, hay una tendencia clara hacia las creaciones femeninas: *la diabla, la tigra* (Vaquero 1996, p. 61). Respecto al número, es destacable la convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses: *los pies, los pieses* (López-Morales 1992, pp. 143-144; Vaquero 1996, p. 61). Cabe destacar, asimismo, que *ustedes* es la forma de plural tanto para *tú* como para *usted* (Vaquero 1996, p. 63). Siguiendo con fenómenos relacionados con la pluralidad, se marca la pluralidad en el clítico contiguo a un complemento directo para

compensar la ausencia de la marca de plural en *se* sustituto de *les*: *el libro se los di a ellos* (Vaquero 1996, p. 63; Domínguez Hernández 2004, p. 10). Es igualmente destacable la ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto: *le traje los libros a los muchachos* (López-Morales 1992, p. 140; Vaquero 1996, p. 63; Domínguez Hernández 2004, p. 10). El último fenómeno relacionado con el plural que podemos anotar es que las formas de imperativo suelen acabarse en -n: *sientensen* (López-Morales 1992, p. 147; Vaquero 1996, p. 63).

Seguimos ahora con los fenómenos relacionados con los pronombres. En primer lugar, es reseñable la posposición de formas posesivas: *la casa de nosotros* (López-Morales 1992, p. 143; Vaquero 1996, p. 62; Domínguez Hernández 2004, p. 10). De manera contraria, el posesivo suele anteponerse en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas: *¡mijo!* (Vaquero 1996, p. 62; Domínguez Hernández, p. 10). Por otro lado, si bien es cierto que en Puerto Rico se observa un uso etimológico de los pronombres *le, la, lo* (Muñoz-Basols et al. 2017, p. 380), también se encuentran casos de leísmo de persona (Vaquero 1996, p. 63). Sobre los pronombres personales, cabe destacar que se suele dar una presencia del pronombre antepuesto tanto a infinitivos (*al yo salir*) como a verbos en oraciones interrogativas (*¿cómo tú estás?*) (Alba 1992, p. 520; Sobrino Triana 2018, p. 130). De hecho, podemos incluso afirmar que uno de los rasgos más característicos del español de Puerto Rico es la abundante presencia de sujetos pronominales (López-Morales 1992, p. 137; Vaquero 1996, p. 62; Morales 1999, p. 77-79; Sobrino Triana 2018, p. 130; González Rivera y Escalante 2020, p. 635-637), de ahí que podamos señalar otros dos rasgos propios de esta variedad: el estricto orden SVO (López-Morales 1992, p. 139; Vaquero 1996, p. 62; Muñoz-Basols et al. 2017, p. 379; Sobrino Triana 2018, p. 130; González Rivera y Escalante 2020, p. 635) y la formulación de interrogaciones sin inversión de sujeto (Lipski 1996, pp. 357-358; Morales de Walters 2000, p. 354; De Granda 2003, p. 287; Sobrino Triana 2018, p. 130; González Rivera y Escalante 2020, p. 635).

Entre otros fenómenos, encontramos la doble negación: *nosotros no vamos no* (López-Morales 1992, p. 130; González Rivera y Escalante 2020, p. 640). En cuanto a las negaciones, también es curiosa la anteposición del cuantificador *más* a la palabra negativa: *más nadie, más nunca, más nada* (González Rivera y Escalante 2020, p. 640-644; Ortiz López 2023, pp. 350-351). Es cierto que también existen las formas normativas (*nadie más, nunca más, nada más*), pero difieren en la semántica. Por

ejemplo, *nada más* equivale a *solo*, mientras que *más nada* indica imposibilidad (González Rivera y Escalante 2020, p. 640-644). Por otro lado, cabe destacar que los diminutivos más frecuentes del español puertorriqueño son *-ito*, *-ita* (Vaquero 1996, p. 64).

Respecto a la morfología verbal, en primer lugar, es destacable el desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos (Vaquero 1996, p. 64). Y es que, en general, el español de Puerto Rico prefiere las formas indicativas en lugar de las subjuntivas (López-Morales 1992, p. 145), lo que se aprecia claramente en la construcción de subordinadas finales con infinitivos, pues siempre se construyen así sin importar que los sujetos coincidan o no (López-Morales 1992, pp. 168-169; Sobrino Triana 2018, p. 130). Asimismo, se da una preferencia por las formas verbales sintéticas (Vaquero 1996, p. 64), de ahí que también se prefiera el pretérito indefinido frente al pretérito perfecto compuesto (López-Morales 1992, p. 144; Vaquero 1996, p. 64). En cuanto al futuro, es reseñable el empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre (López-Morales 1992, pp. 170-171; Muñoz-Basols et al. 2017, p. 380; Ortiz López 2023, p. 350). Como ya hemos comentado en otras secciones, Puerto Rico recibe muchísima influencia inglesa, por eso no es de extrañar que los hablantes utilicen la voz pasiva igual que en inglés: *fui nacido* (López-Morales 1992, p. 171; Vaquero 1996, p. 64). Por otro lado, es remarcable el uso conjugado de las formas impersonales: *habemos*, *hubieron* (Vaquero 1996, p. 64; Ortiz López 2023, p. 352). Asimismo, otro fenómeno relativo a la impersonalidad es la concordancia refleja de las formas impersonales: *se venden aguacates* (Vaquero 1996, p. 64). Siguiendo con la impersonalidad, se observa una tendencia a sustituir la forma impersonal *se* por formas más personales como *tú* o *uno* (López-Morales 1992, p. 169). Por último, en relación con la morfología verbal cabe destacar el uso frecuente de la perífrasis *estar* + gerundio, que llega a desplazar a presentes y a futuros (Vaquero 1996, p. 64), así como el uso de gerundios con función adjetiva y nominal, ambos fenómenos resultantes de la influencia inglesa (López-Morales 1992, p. 168; Alba 1992, p. 529; Domínguez Hernández 2004, p. 9; Sobrino Triana 2018, p. 130; Ortiz López 2023, p. 350).

En el español de Puerto Rico se aprecia queísmo (Vaquero 1996, pp. 64-65; Muñoz-Basols et al. 2017, p. 380) y, como consecuencia de este, una gramaticalización del elemento relativo: *fue mi hermana que llegó* (López-Morales 1992, p. 142; Vaquero 1996, pp. 64-65). Siguiendo con el relativo, cabe destacar que la frecuencia del relativo

*que* es tan alta que llega a desplazar a otros relativos como *donde*, *cuando*, *cuyo* o *como* (López-Morales 1992, pp. 141-142). Por último, hay ciertos fenómenos que atañen a las preposiciones: la generalización de *en* por *de*, influencia del inglés *in* (López-Morales 1992, pp. 165-166; Vaquero 1996, p. 65), y la ausencia de *a* ante objeto directo y relativo (López-Morales 1992, p. 141).

### 3.3.3. Rasgos léxicos

Se puede calificar el léxico de Puerto Rico como extremadamente rico en tanto que cuenta con palabras de distintos y variados orígenes. Así, en el léxico puertorriqueño observamos afronegrismos, sobre todo en términos relacionados con la gastronomía, el día a día y la música: *banana*, *cheche*, *quimbombó*, *bachata*, *conga*, *mambo* (Alba 1992, p. 526; Muñoz-Basols et al. 2017, p. 380; Sobrino Triana 2018, p. 148); indigenismos, que suelen encontrarse en la toponimia o referirse a la flora, aunque no únicamente: *caoba*, *cacao*, *cacique*, *piragua* (Alba 1992, p. 526; Vaquero 1996, p. 66; Ortiz López 2023, p. 352); tainismos, como *boricua*, *ají*, *batata*, *canao*, *iguana*, *yuca* (Muñoz-Basols et al. 2017, p. 380); marinerismos, es decir, léxico marinero (Domínguez Hernández 2004, p. 11; Sobrino Triana 2018, p. 148), y anglicismos, mayormente acomodados a la fonética puertorriqueña: *janguear*, *quileo* (Ortiz López 2023, p. 353). Por supuesto, también se encuentran arcaísmos, propios del español que llegó en el siglo XV, y coloquialismos puertorriqueños (Alba 1992, p. 526; Ortiz López 2023, p. 352).

Es de especial relevancia para este trabajo el hecho de que el léxico del reguetón también se considere un rasgo del español puertorriqueño, pues se puede apreciar que el género ha dejado numerosos vocablos en léxico común de la lengua (Ortiz López 2013, p. 353). Los reguetoneros y raperos puertorriqueños han acuñado nuevas palabras y nuevos significados a partir de la influencia tanto de la jerga delincencial como del léxico coloquial puertorriqueño (Martínez Vizcarrondo 2011, pp. 38-46). En general, podemos decir que el léxico del reguetón, presente como rasgo léxico del español puertorriqueño, se caracteriza por emplear palabras peyorativas y obscenas, que muchas veces llegan a considerarse tabú (Martínez Vizcarrondo 2011, pp. 38-46).

Recapitulando, el español de Puerto Rico se caracteriza por una serie de fenómenos correspondientes a los tres niveles principales de la lengua: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico. En cuanto a la fonética y la fonología, el puertorriqueño manifiesta una serie de rasgos vocálicos, consonánticos y prosódicos que lo diferencian

de otras variedades del español. Asimismo, en la morfología se pueden observar rasgos propios de todo tipo: distintos usos del género, del número, de los pronombres, de la negación, de los verbos, de las conjunciones y de las preposiciones. Por último, respecto al nivel léxico, podemos destacar el rico origen de las palabras que conforman el vocabulario de esta variedad, así como también es reseñable, por el interés que tiene para este trabajo, la presencia del léxico del reguetón en el léxico habitual puertorriqueño.

#### **4. METODOLOGÍA**

Si bien la primera idea para este trabajo pasaba por analizar todas las variedades del español a través de canciones de reguetón, dadas las características y la extensión de este tipo de trabajo, así como las posibilidades del propio investigador, ha habido que adaptarla y optar por escoger una única variedad. Esta elección de la variedad que íbamos a tratar en el trabajo ha resultado relativamente sencilla debido a que este género nace, como ya hemos indicado, en un país que maneja una concreta: el puertorriqueño. Por tanto, si la cuna del reguetón cuenta con su propia variedad, no parece descabellado escogerla para trabajar.

Una vez planteado el tema, el siguiente paso ha sido llevar a cabo una labor de documentación que nos permita acercarnos a él con la máxima propiedad y rigor posible. Para lograr este fin, nos hemos formado sobre cuestiones como la variación lingüística, la dialectología, la sociolingüística, la historia de la lengua, la didáctica de lenguas extranjeras y de español como lengua extranjera, el componente afectivo-emocional en el aula, el potencial didáctico de las canciones, las tendencias musicales actuales, el género reguetón, etc. Cabe destacar, de nuevo, que las principales ideas que confluyen en este TFM han sido ya estudiadas con anterioridad, lo que nos ha permitido tanto comparar fuentes como contrastar informaciones. En cualquier caso, no nos consta que estas ideas se hayan abordado de forma conjunta, así como tampoco parece que el enfoque que persigue este trabajo haya sido ya tratado.

Antes de empezar la investigación principal, hemos seleccionado el corpus que vamos a estudiar. Para analizar la variedad puertorriqueña en las canciones de reguetón hemos tenido que escoger un determinado número de canciones de reguetón interpretadas por artistas de Puerto Rico. El primer paso ha sido elegir la plataforma de la que vamos a extraer las muestras o canciones. Entre todas plataformas que existen hoy en día, hemos

optado por [YouTube](#) por varias razones; primeramente, porque es gratuita. Además, toda persona que tenga un teléfono móvil disfruta de una cuenta de YouTube gracias a su cuenta de Google (necesaria por defecto a la hora de manejar un teléfono móvil), por lo que no es necesario que nadie se descargue ni se registre específicamente. Por otro lado, se trata una plataforma que cuenta con un amplio catálogo musical. Otras aplicaciones, como Spotify, Amazon Music o iTunes, requieren que te registres o son gratuitas durante un periodo limitado de tiempo; por ejemplo, en iTunes a partir de tres meses hay que pagar para acceder.

YouTube, además, ofrece listados de tendencias musicales por semana, tanto globales como nacionales. Este trabajo, por la temática que trata, se ha interesado por el listado de tendencias globales, pues si vamos a tratar con alumnos extranjeros, pueden venir de cualquier parte del mundo. Por tanto, hemos seleccionado la categoría «global». En cuanto a la fecha, hemos escogido la semana entre el 30 de diciembre de 2022 y el 5 de enero de 2023: <https://charts.youtube.com/charts/TopSongs/global/20221230-20230105?hl=es>. No se trata de una selección aleatoria, sino que consideramos que resulta una semana clave debido a que es la última de 2022 y la primera de 2023, lo que nos ha permitido observar tanto las tendencias que marcaron un año como las que entraron directamente en el siguiente. Cabe destacar, por si surgiera cualquier inconveniente, que esta selección de la semana se hizo con fecha del 14 de marzo de 2023.

Así, esta semana nos ha brindado un corpus de ocho canciones de reguetón en las que participa algún artista puertorriqueño interpretando una parte relevante de la canción. En un primer momento podría parecer un corpus modesto, pero lo cierto es que hemos tenido que llevar a cabo un cribado bastante selectivo. Todos los listados semanales globales ofrecen cien canciones. De esta manera, el primer paso ha sido descartar todas aquellas canciones que no pertenecían al género musical reguetón, por lo que nos hemos quedado con dieciocho canciones. Entre estas, hemos buscado aquellas en las que participa al menos un artista puertorriqueño y hemos encontrado nueve canciones. En cualquier caso, por las características de la investigación, necesitábamos que las partes interpretadas por los artistas de Puerto Rico fueran mínimamente analizables: dos frases no sirven para representar una variedad lingüística entera. En consecuencia, hemos tenido que descartar una canción más.

El siguiente diagrama nos permite observar de forma más esquemática el proceso de recogida de datos que hemos desarrollado en detalle a lo largo del párrafo anterior.

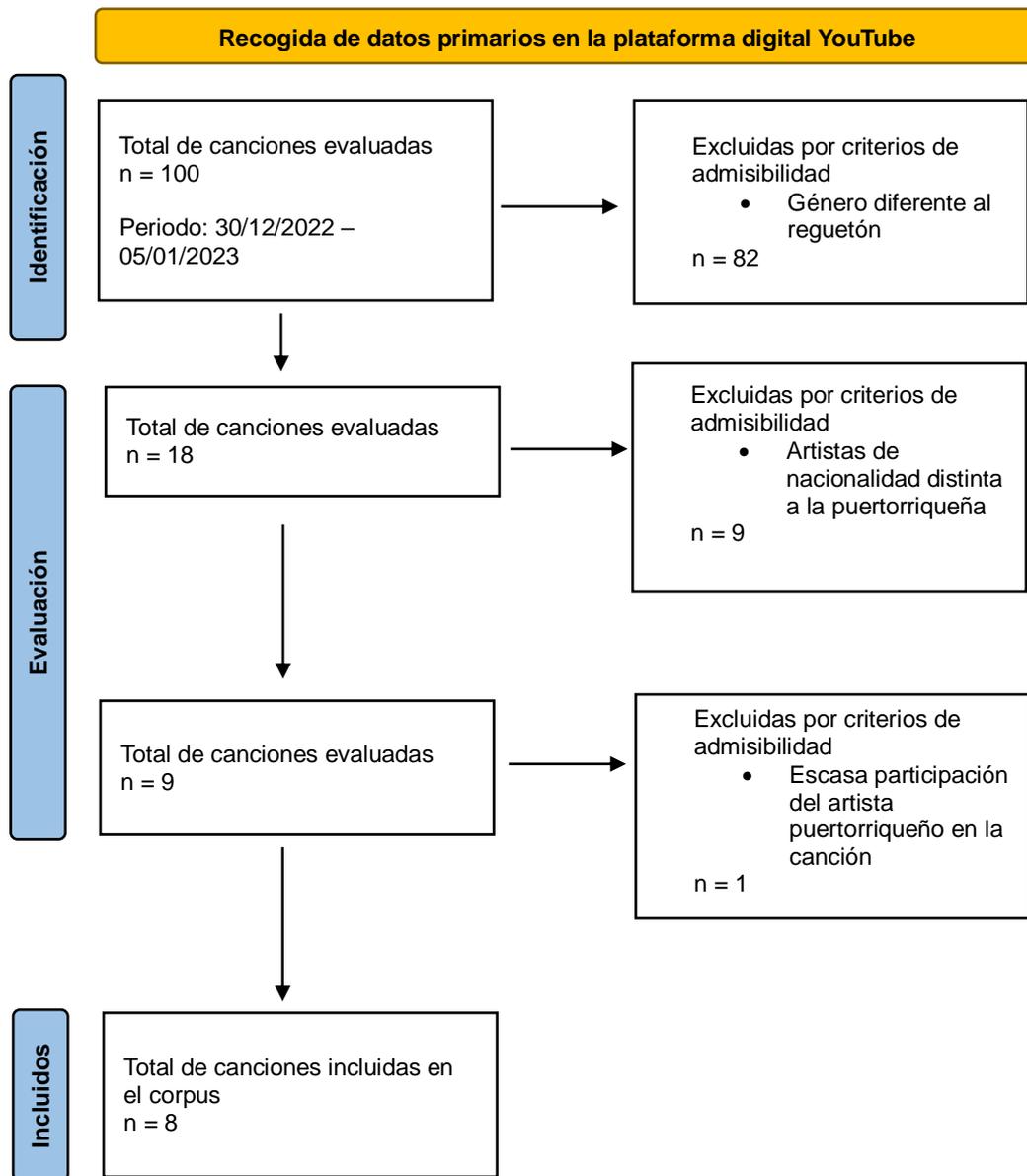


Figura 1. Proceso de cribado del corpus adaptado de PRISMA 2020.

Asimismo, en la siguiente tabla, se puede comprobar el corpus final de canciones que hemos analizado, así como se pueden observar distintos datos relevantes. En primer lugar, se puede observar su posición en el *ranking*: si bien en esta tabla hemos numerado las canciones del 1 al 8, cabe destacar que en la clasificación original no ocupaban el mismo número, pero sí aparecían en el mismo orden. Por supuesto, también se incluye el nombre de la canción y del artista, o artistas, que la interpretan. A continuación, se puede comprobar el número concreto de visualizaciones de la canción

y, por último, se ofrece el enlace directo a la plataforma YouTube donde se puede escuchar cada canción en abierto.

<b>Tendencias musicales globales entre el 30/12/2022 y el 05/01/2023. YouTube.</b>				
Ranking	Nombre	Artista	Visualizaciones	Enlace
1.	Me porto bonito	Bad Bunny, Chencho Corleone	18,7 millones	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=saGYMhApaH8">https://www.youtube.com/watch?v=saGYMhApaH8</a>
2.	La Jumpa	Bad Bunny, Arcangel	18 millones	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=S0_888ZjlAA">https://www.youtube.com/watch?v=S0_888ZjlAA</a>
3.	Tití me preguntó	Bad Bunny	16,6 millones	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Cr8K88UcO0s">https://www.youtube.com/watch?v=Cr8K88UcO0s</a>
4.	Hey Mor	Ozuna, Feid	14,9 millones	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=7ouFkoU8Ap8">https://www.youtube.com/watch?v=7ouFkoU8Ap8</a>
5.	Monotonía	Shakira, Ozuna	9,71 millones	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=j5y6xLpRwx4">https://www.youtube.com/watch?v=j5y6xLpRwx4</a>
6.	Yonaguni	Bad Bunny	9,67 millones	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=doLMt10ytHY">https://www.youtube.com/watch?v=doLMt10ytHY</a>
7.	Neverita	Bad Bunny	8,45 millones	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ARWg160eaX4">https://www.youtube.com/watch?v=ARWg160eaX4</a>
8.	Punto 40	Rauw Alejandro, Baby Rasta	8,29 millones	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rhctf92wgqU">https://www.youtube.com/watch?v=rhctf92wgqU</a>

*Tabla 2. Elaboración propia a través del listado de tendencias globales de YouTube entre el 30/12/2022 y el 05/01/2023.*

Cabe destacar que no todos estos artistas son puertorriqueños. En realidad, Arcangel (Austin Agustín Santos) es estadounidense y tanto Feid (Salomón Villada Hoyos) como Shakira, colombianos. Por esta razón, en el análisis de las canciones hemos obviado sus partes y nos hemos centrado en aquellas correspondientes a los artistas de Puerto Rico: Bad Bunny (Benito Antonio Martínez Casado), Chencho Corleone (Orlando Javier Valle Vega), Ozuna (Juan Carlos Ozuna Rosado), Rauw Alejandro (Raúl Alejandro Ocaso Ruiz) y Baby Rasta (Wilmer Alicea). Asimismo, es interesante señalar que la mayoría de estos artistas pertenecen a una misma generación: han nacido en torno a los años 90

del siglo pasado. Solo Chencho Corleone y Baby Rasta nacieron antes de dicha década, por lo que estamos ante artistas que comparten tanto variedad lingüística como edad.

Para llevar a cabo el análisis del corpus hemos tenido en cuenta los distintos niveles lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico), el nivel cultural (referentes culturales del PCIC) y otros rasgos importantes de cara a la enseñanza del español. Para cada canción hemos elaborado una tabla en la que se reunían todos los rasgos pertenecientes a cada uno de los niveles anteriores y que nos permitía marcar tanto la presencia de dicho rasgo como los ejemplos concretos en los que se manifestaba. Cabe destacar que el análisis se ha realizado tomando como materiales tanto los vídeos oficiales de la plataforma YouTube (cuyos enlaces aparecen en la página anterior) como sus transcripciones, proporcionadas por la plataformas [Letras](#). Una vez que todas las canciones habían sido analizadas en todos los niveles, realizamos una segunda tabla que nos permitió recopilar los datos del total del corpus y llevar a cabo un recuento de la frecuencia. Nótese que hemos analizado tanto la frecuencia en la totalidad el corpus (¿cuántos fenómenos aparecen en todas las canciones?) como la frecuencia de los ejemplos de cada rasgo (¿qué fenómenos presentan más ocurrencias?).

Toda esta información obtenida del análisis del corpus constituye el grueso del trabajo, así que la hemos redactado y desarrollado en profundidad, así como complementado con gráficos de Excel y tablas que tratan de hacerla un poco más visual. Cabe destacar que no nos hemos limitado a volcar los resultados del análisis, sino que también hemos comparado la información obtenida con aquella indicada por la bibliografía. Una vez que hemos podido confirmar que el número de rasgos del español de Puerto Rico presente en las canciones de reguetón era suficiente como para considerarlas una muestra de habla real, nos hemos enfocado en la parte didáctica de este trabajo.

Así pues, hemos elaborado dos propuestas didácticas para tratar esta variedad lingüística en clase a través de las canciones de nuestro corpus. Cabe destacar que han sido dos propuestas diferentes, aunque relacionadas, porque en una hemos intentado emplear las canciones como herramienta complementaria a las explicaciones teóricas del profesor y en otra las hemos concebido como la base a partir de la que desarrollar actividades para practicar los contenidos teóricos ya tratados sobre el español de Puerto Rico. Por último, hemos extraído una serie de conclusiones que dieran respuesta a las preguntas de investigación con las que abríamos este trabajo, que, además, se complementa con un apartado de anexos que muestra las herramientas que han servido para su elaboración.

## 5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis lingüístico y cultural de nuestro corpus de ocho canciones de reguetón en las que participa al menos un artista puertorriqueño de forma activa y relevante ha arrojado una serie de resultados referentes a la frecuencia de aparición de los rasgos que buscábamos. En todos los niveles se ha comprobado la frecuencia con la que aparece cada rasgo en el número total de canciones, así como se ha comprobado, dentro de los rasgos encontrados, cuáles son los que presentan un mayor número de ejemplos.

### 5.1. Resultados del análisis

#### 5.1.1. Nivel fonético-fonológico

La mayoría de los fenómenos lingüísticos pertenecientes al nivel fonético-fonológico aparecen en todas las canciones analizadas, aunque cabe destacar que no todos presentan el mismo número de ejemplos, pues hay rasgos que se encuentran en mayor cantidad que otros. En cualquier caso, son muy pocos los que no figuran en ninguna de las canciones del corpus.

Los fenómenos lingüísticos asociados al nivel fonético-fonológico conformaban un total de 20 variables, su mayoría (8) se encuentran en la totalidad de canciones de nuestro corpus: yeísmo; seseo; dominio de la nasal velar en final de palabra; aspiración faríngea de /x/; debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/, en final de sílaba; alargamiento vocálico; nasalización vocálica, y lambdacismo o lateralización de /r/. Hay otros dos rasgos, la pérdida de la /d/ intervocálica y la inflexión circunfleja, que se encuentran prácticamente en todas las canciones: en lugar de aparecer en las ocho, aparecen en siete. Por su parte, el consonantismo débil en final de sílaba también se puede considerar bastante frecuente en tanto que se halla en seis de las ocho canciones. En cinco canciones encontramos cambio de timbre en vocales inacentuadas y resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión. Con una frecuencia mucho más baja se presenta la  $\widehat{/tʃ/}$  adherente, que aparece solo en tres canciones. Asimismo, hay otro rasgo, la tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/), que encontramos solamente en una canción. Finalmente, cabe destacar que hay cinco rasgos que no aparecen en ninguna de las canciones que conforman el corpus: uso frecuente de las interjecciones *joh*, *oh!* y *joh, sí!*, tono más alto que en castellano, aspiración de F-inicial latina en palabras propias puertorriqueñas, realización velar de /r/ y vocalismo en sílabas acentuadas. El gráfico y la tabla siguientes muestran estos datos.

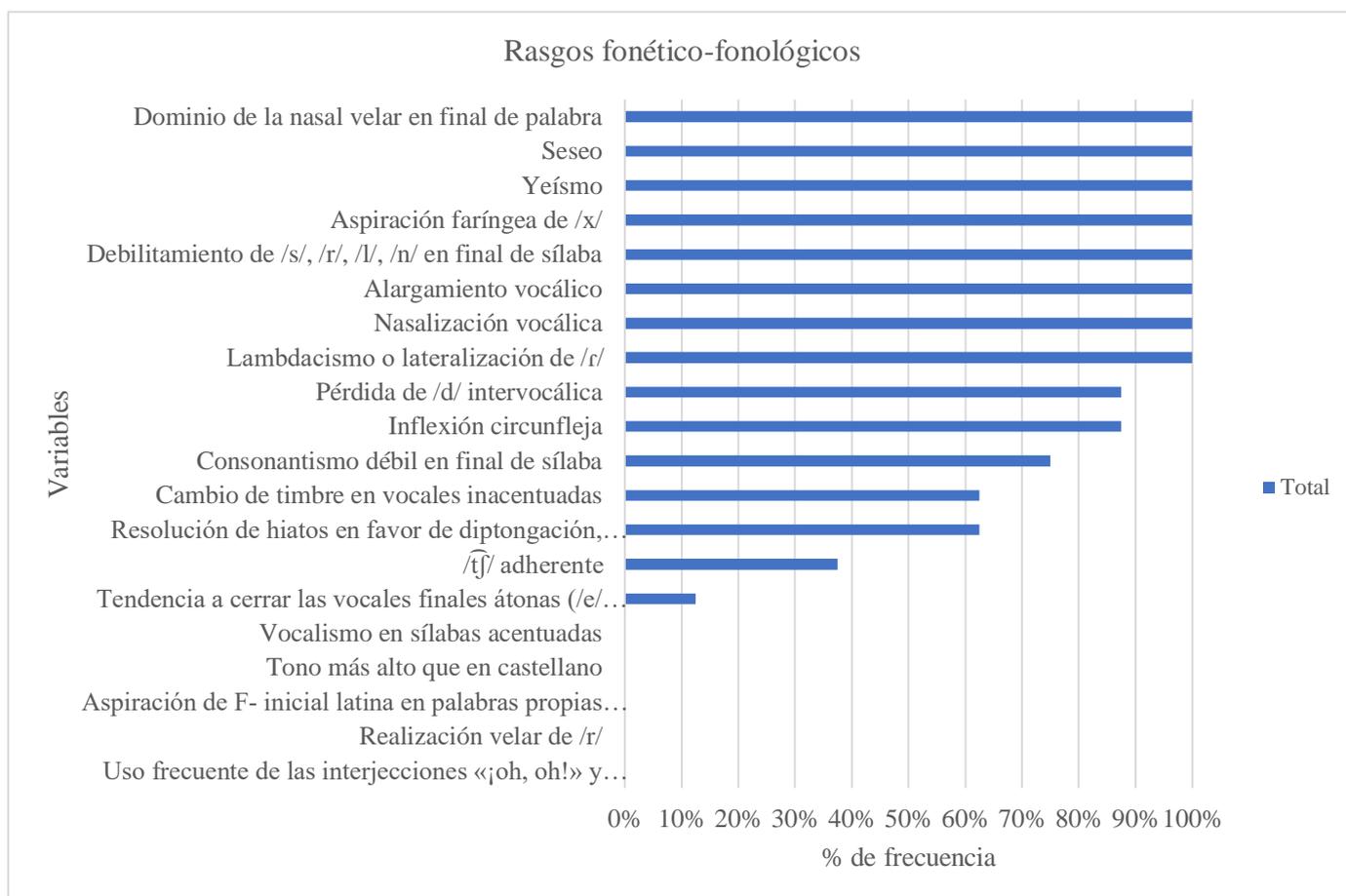


Gráfico 1. Elaboración propia: frecuencia de aparición de los rasgos fonético-fonológicos en el total del corpus.

<b>RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS</b>									
<b>Fenómeno</b>	<b>Me porto bonito</b>	<b>La Jumpa</b>	<b>Tití me preguntó</b>	<b>Hey mor</b>	<b>Monotonía</b>	<b>Yonaguni</b>	<b>Neverita</b>	<b>Punto 40</b>	<b>Total (canciones)</b>
Vocalismo en sílabas acentuadas									0
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)							X		1
Cambio de timbre en vocales inacentuadas		X		X		X	X	X	5
Alargamiento vocálico	X	X	X	X	X	X	X	X	8

Nasalización vocálica	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión	X	X				X	X	X	5
Consonantismo débil en final de sílaba			X	X	X	X	X	X	6
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Dominio de la nasal velar en final de palabra	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Seseo	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Yeísmo	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Lambdacismo o lateralización de /r/	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Realización velar de /r/									0
Pérdida de /d/ intervocálica	X	X	X	X		X	X	X	7
Aspiración faríngea de /x/	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Aspiración de F- inicial latina en palabras propias puertorriqueñas									0
/tʃ/ adherente		X	X					X	3
Tono más alto que en castellano									0
Inflexión circunfleja	X	X	X	X	X	X		X	7
Uso frecuente de las interjecciones <i>¡oh,</i> <i>oh!</i> y <i>¡oh, sí!</i>									0

Tabla 3. Elaboración propia: aparición en el corpus de los rasgos fonético-fonológicos.

De los rasgos que hemos encontrado en el corpus, hay algunos que aparecen con más frecuencia que otros, es decir, presentan un mayor número de ejemplos. Con un total de 168 apariciones en el total de las ocho canciones, el debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/, en final de sílaba es el rasgo más frecuente (*viene'* [viernes], *e'tá* [está], *deja'te* [dejaste]). El siguiente fenómeno que presenta más ocurrencias es el alargamiento vocálico (*guagua*, *suelto*, *bota*), aunque hemos de ser cautelosos con este rasgo debido a que estamos analizando textos musicales y puede que dicho alargamiento se deba a un intento por mantener el ritmo y la métrica. A continuación, la nasalización vocálica (*buenota*, *coinsido* [coincido], *ninguna*), el lambdacismo o lateralización de /r/ (*olor* [olor], *pelfume* [perfume], *apretal* [apretar]), el yeísmo (*bellaca*, *calle*, *yo*) y el seseo (*bebesita* [bebecita], *complasido* [complacido], *dise* [dice]), respectivamente, son los rasgos en los que se encuentra un mayor número de ejemplos.

El dominio de la nasal velar en final de palabra, con 41 casos en el total de las ocho canciones, es el siguiente rasgo que más ejemplos brinda (*presumen*, *gustan*, *plan*). Asimismo, se encuentran bastantes ejemplos de la aspiración faríngea de /x/, 25 (*dejo*, *janguiendo* [janguendo], *fijo*), y es curioso que tanto la pérdida de la /d/ (*to'* [todos], *to'a* [toda]) intervocálica como la inflexión circunfleja (*En la guaga se quedó el olor* [olor] *de tu pelfume* [perfume]) muestren el mismo número de casos: 18. Los fenómenos que menos ejemplos presentan son el consonantismo débil en final de sílaba (*actitu'* [actitud], *inquiету'* [inquietud], *mita'* [mitad]); la resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión (*perrial* [perrear], *bellaquiando* [bellaqueando]); el cambio de timbre en vocales inacentuadas (*maliente'* [maleantes]); la /tʃ/ adherente (*mucho*, *muchacho*) y la tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/). De hecho, este último fenómeno presenta un único ejemplo (*e'plotau* [explotado]).

A continuación, se muestran estos dos datos en dos tipos de ilustración diferente. En primer lugar, un gráfico muestra tanto cuáles son los rasgos cuyos ejemplos aparecen en mayor cantidad como cuál es la proporción en la que se observan. Tras este gráfico, una tabla similar a la de página anterior profundiza cuántos rasgos se encuentran en cada canción concreta, así como cuál es el total de ejemplos de cada fenómeno en el conjunto del corpus.

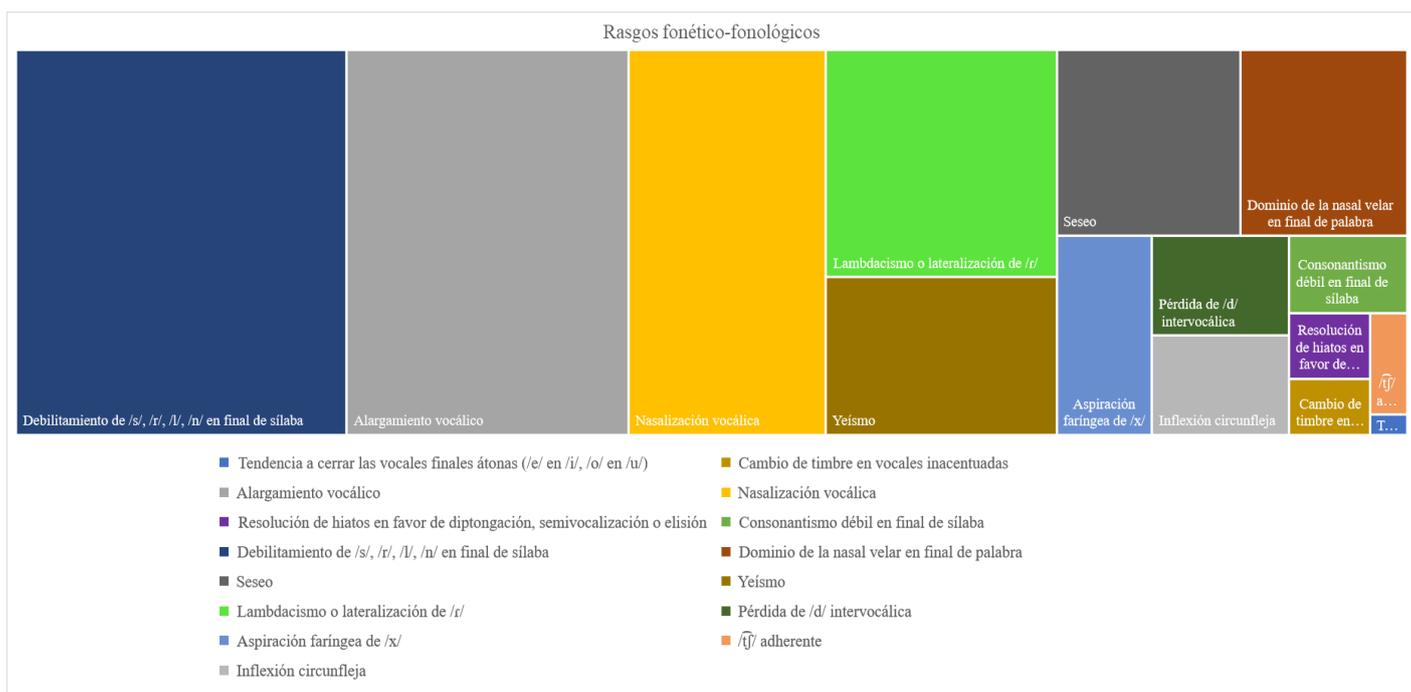


Gráfico 2. Elaboración propia: fenómenos fonético-fonológicos con mayor número de ejemplos.

RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS									
Fenómeno	Me porto bonito	La Jumpa	Títí me preguntó	Hey mor	Monotonía	Yonaguni	Neverita	Punto 40	Total (ejemplos)
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)							1		1
Cambio de timbre en vocales inacentuadas		1		1		1	1	2	6
Alargamiento vocálico	37	15	19	19	7	14	11	21	143
Nasalización vocálica	20	13	12	8	7	11	11	18	100
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión	2	1				1	1	2	7

Consonantismo débil en final de sílaba			1	2	3	1	2	3	12
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	28	32	22	18	7	23	20	18	168
Dominio de la nasal velar en final de palabra	6	2	14	1	2	6	2	8	41
Seseo	10	8	9	4	2	5	3	4	45
Yeísmo	8	8	4	3	3	7	2	13	48
Lambdacismo o lateralización de /r/	9	13	13	8	1	9	6	10	69
Pérdida de /d/ intervocálica	2	3	3	1		4	4	1	18
Aspiración faríngea de /x/	5	5	5	1	1	2	2	4	25
/tʃ/ adherente		2	2					1	5
Inflexión circunfleja	3	2	4	3	1	3		2	18

Tabla 4. Elaboración propia: número exacto de ejemplos de cada fenómeno fonético-fonológico.

En resumidas cuentas, podemos concluir que prácticamente todos los rasgos del nivel fonético-fonológico se encuentran en nuestro corpus de ocho canciones, aunque con distinta frecuencia: ni todos aparecen en todas las canciones ni todos presentan la misma cantidad de ejemplos, pues estos varían desde 168 apariciones hasta una única muestra. Por tanto, parece que no resulta muy descabellado considerar que las canciones de reguetón pueden llegar a ser una herramienta útil a la hora de acercarse a los rasgos fonético-fonológicos característicos del español de Puerto Rico.

### 5.1.2. Nivel morfosintáctico

En cuanto a los rasgos morfosintácticos, que constituían un total de 35 fenómenos, cabe destacar que la mayoría (23) sí se encuentra en nuestro corpus, aunque no en la totalidad de este. Es interesante señalar que, de estos 23 rasgos que aparecen, muchos (9) se

encuentran únicamente en una de las ocho canciones. En cualquier caso, un número elevado (12) de los 35 fenómenos totales no aparece en ninguna de las canciones del corpus. Asimismo, cabe destacar que en este nivel la mayor parte de los ejemplos la presenta un único fenómeno.

Como se indicaba unas líneas más arriba, únicamente encontramos cuatro rasgos en la totalidad de las ocho canciones del corpus: presencia de sujetos pronominales, preferencia por las formas sintéticas, preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto y orden SVO rígido. En realidad, podríamos incluso considerar que se trata únicamente de tres rasgos ya que la preferencia por las formas sintéticas y la preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto están estrechamente relacionados; al fin y al cabo, el segundo fenómeno es la ejemplificación del primero.

El siguiente rasgo más frecuente, encontrado en siete de las ocho canciones, es el uso etimológico de los pronombres *le, la, lo*. Cabe destacar que también encontramos leísmo de persona, pero se trata de un rasgo que aparece en una única canción, por lo que podemos observar que es mucho menos frecuente. Los diminutivos en *-ito, -ita* también son bastante frecuentes en tanto que aparecen en cuatro de las canciones. Por otro lado, podemos señalar un número muy elevado de rasgos que se encuentran en tres de las ocho canciones: uso del gerundio con función adjetiva y nominal, uso frecuente de *estar* + gerundio, queísmo, interrogaciones sin inversión de sujeto, tendencia a creaciones femeninas, ausencia de la preposición *a* ante objeto directo y relativo, y pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas. Asimismo, en dos de las ocho canciones encontramos gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo y uso de *ustedes* como plural de *tú* y de *usted*.

Del total de los 23 rasgos que se encuentran en nuestro corpus, la mayoría (9) se hallan únicamente en una canción, por lo que su presencia es realmente baja: uso conjugado de impersonales; frecuencia del relativo *que* desplazando a *cuando, como, donde, cuyo*; convivencia de las formas normativas de plural con plurales en *-ses*; doble negación, desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos; ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto; posposición de formas posesivas y leísmo de persona. En realidad, un gran número del total de los rasgos, 12 de 35, no se encuentran en ninguna de las canciones: tendencia a sustituir la forma impersonal *se* por formas más personales como *tú* o *uno*; uso de la pasiva como en inglés; preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas; construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no

coincidan los sujetos; anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas; empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre; vacilaciones de género en nombres acabados en -e o consonante; concordancia refleja en formas impersonales; generalización de la preposición *en* por *de*; formas de imperativo plural acabadas en -n; anteposición del intensificador *más* a la palabra negativa, y marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en *se* sustituto del *les*.

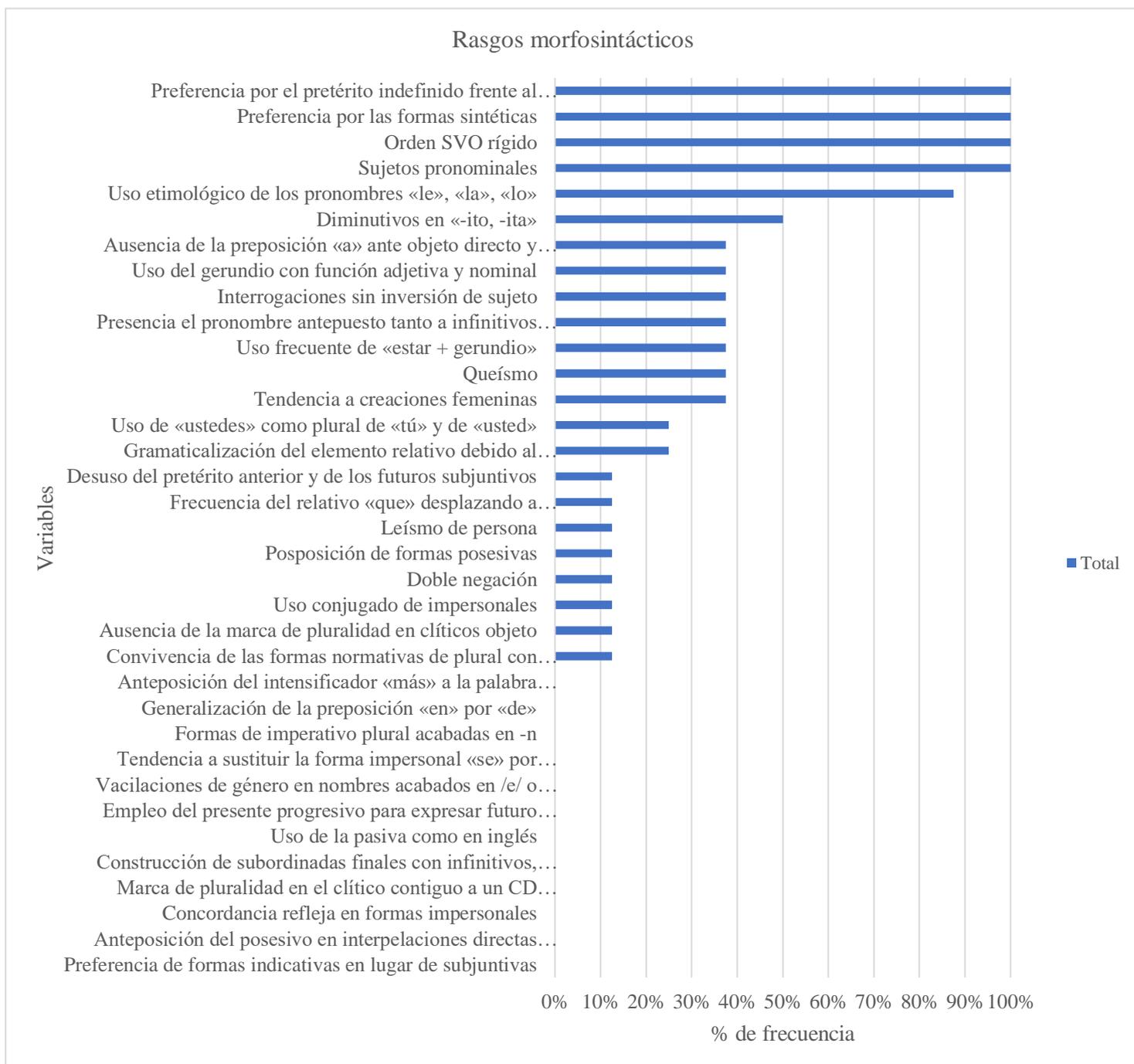


Gráfico 3. Elaboración propia: frecuencia de aparición de los rasgos morfosintácticos en el total del corpus.

## RASGOS MORFOSINTÁCTICOS

Fenómeno	Me porto bonito	La Jumpa	Tití me preguntó	Hey mor	Monotonía	Yonaguni	Neverita	Punto 40	Total (canciones)
Vacilaciones de género en nombres acabados en /e/ o consonante									0
Tendencia a creaciones femeninas	X					X	X		3
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses								X	1
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>			X					X	2
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>									0
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		X							1
Formas de imperativo plural acabadas en /n/									0
Posposición de formas posesivas								X	1
Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas									0
Uso etimológico de los pronombres <i>le</i> , <i>la</i> , <i>lo</i>	X	X	X	X		X	X	X	7
Leísmo de persona						X			1

Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas			X	X		X			3
Sujetos pronominales	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Interrogaciones sin inversión de sujeto			X	X		X			3
Orden SVO rígido	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Doble negación			X						1
Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa									0
Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>	X		X	X			X		4
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos	X								1
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas									0
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos									0
Preferencia por las formas sintéticas	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre									0
Uso de la pasiva como en inglés									0
Uso conjugado de impersonales						X			1

Concordancia refleja en formas impersonales									0
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>									0
Uso frecuente de <i>estar</i> + <i>gerundio</i>	X				X			X	3
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal		X			X			X	3
Queísmo		X	X			X			3
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo			X			X			2
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		X							1
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>									0
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo		X	X					X	3

Tabla 5. Elaboración propia: aparición en el corpus de los rasgos morfosintácticos.

En cuanto al número de ejemplos concretos que muestran estos rasgos encontrados en nuestro corpus, podemos mencionar, en primer lugar, que hay uno que, con una diferencia abrumadora respecto a los demás, presenta el mayor número de casos: hay 55 muestras de sujetos pronominales (*si tú me prueba' [pruebas], tú ere' [eres] aparte, yo te compro*). El siguiente fenómeno que recoge más ejemplos es el orden SVO rígido (*tú e'á' [estás] loco, yo no tengo compe, ello' [ellos] viven en Twittel [Twitter]*), y es que, en realidad, ambos fenómenos están bastante relacionados. A continuación, los rasgos en los que se encuentran más ejemplos son el uso etimológico de los pronombres *le, la, lo* (*la vi, la compra, los veo*) y la preferencia por las formas sintéticas, ejemplificada más concretamente en la preferencia del pretérito indefinido en lugar del compuesto (*vi, entró, repitió*). En cada uno de estos tres fenómenos observamos 28 ejemplos.

Es curioso cómo baja después el número de ocurrencias: el siguiente fenómeno con más casos son los diminutivos en *-ito, -ita* con un total de 7 muestras (*chamaquita, neverita, solita*), 19 menos en que en el rasgo anterior. Con 6 casos, el uso frecuente de *estar* +

gerundio es el siguiente fenómeno que más aparece (*e'tá' [estás] abusando, e'tamo' i'norando [estamos ignorando], e'tá [está] pasando*), seguido de la ausencia de la preposición *a* ante objeto directo y relativo (5: *cuidar mis hijo' [hijos], tengo la má' [más] bella, tener mi primogénito*), el uso del gerundio con función adjetiva y nominal (4: *guayando, bellaquiando [bellaqueando], crusando [cruzando]*) y la tendencia a las creaciones femeninas (4: *la plan B, tú la tiene' [tienes], me la pasaría*). Por otro lado, hay varios fenómenos que muestran 3 ejemplos: uso de *ustedes* como plural de *tú* y *usted* (*saluden, no me la hagan usal [usar], no me odien*), la presencia del pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas (*¿y para qué tú quiere' tanta' novia' [quieres tantas novias]?, ¿qué tú me hisi'te [hiciste]?, dime dónde tú e'tá' [estás]*), las interrogaciones sin inversión de sujeto (*¿y para qué tú quiere' tanta' novia' [quieres tantas novias]?, ¿qué tú me hisi'te [hiciste]?, dime dónde tú e'tá' [estás]*) y el queísmo (*otro juego que me voy, la' [las] que ya le' [les] metí, ante' [antes] que se acabe*). Tanto la doble negación (*no te enamore' [enamores] de mí no, ya no quiero ser así no*) como la gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo (*la' [las] que ya le' [les] metí, ante' [antes] que se acabe*) muestran dos ejemplos, respectivamente.

Finalmente, podemos señalar que la mayoría de los rasgos morfosintácticos encontrados en nuestro corpus muestran únicamente un ejemplo: convivencia de las formas normativas de plural con plurales en *-ses* (*lo' tese' [los teses]*), ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto (*ya le di a la' do' [las dos]*), posposición de formas posesivas (*si la tocan a ella*), leísmo de persona (*le llevo*), desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos (*subiera una foto*), uso conjugado de impersonales (*habían mil*) y frecuencia del relativo *que* desplazando a *cuando, como, donde, cuyo* (*otro juego que me voy*).

En el siguiente gráfico de barras, se pueden comprobar todos estos datos mediante un golpe de vista. En él, cada fenómeno morfosintáctico de aquellos que sí aparecen en nuestro corpus aparece representado por un color diferente. La correspondencia entre fenómenos y colores se indica en una leyenda a la izquierda del gráfico en sí. Tras este, una tabla concreta cuántos ejemplos se observan en cada canción.

## Rasgos morfosintácticos

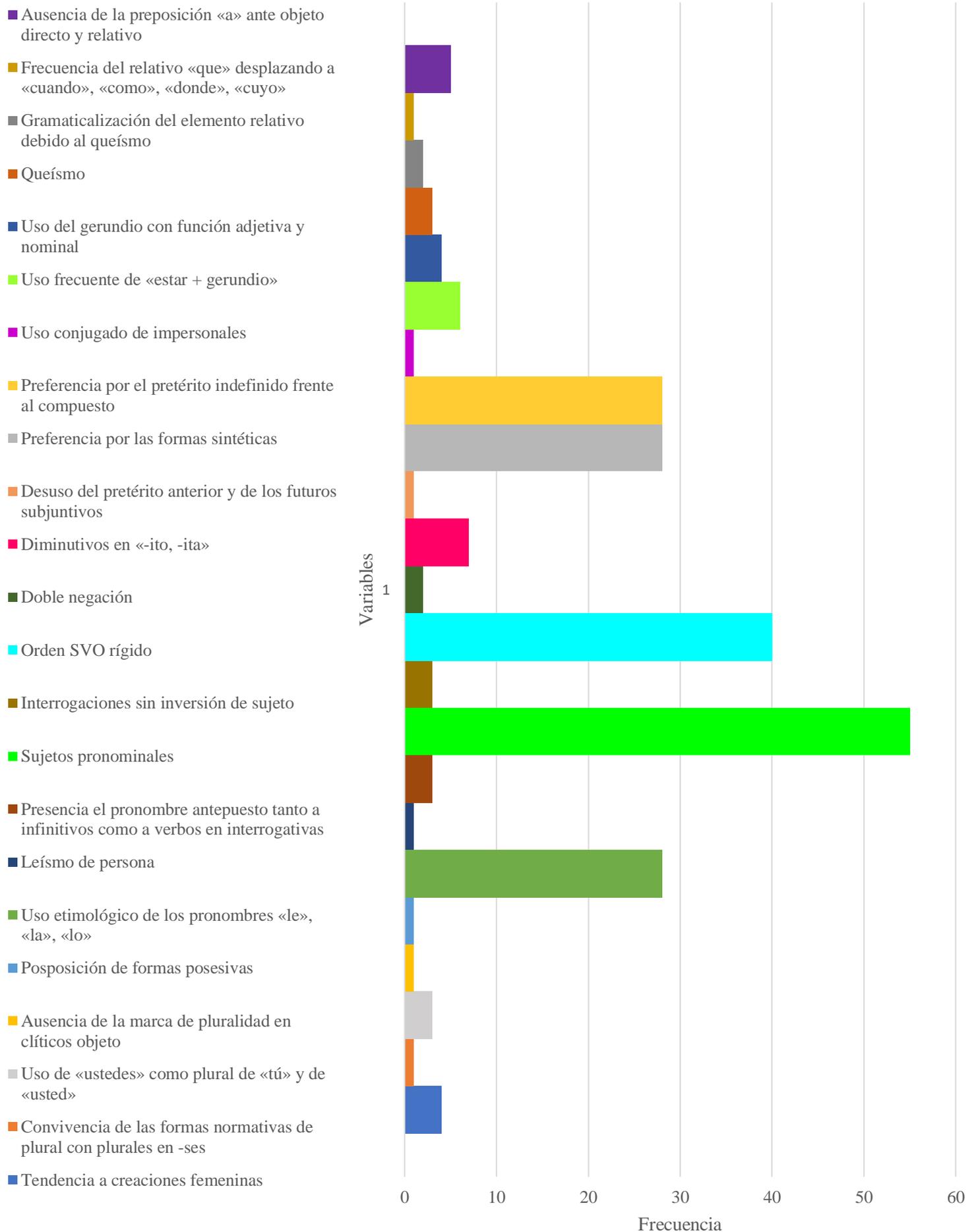


Gráfico 4. Elaboración propia: fenómenos morfosintácticos con mayor número de ejemplos.

## RASGOS MORFOSINTÁCTICOS

Fenómeno	Me porto bonito	La Jumpa	Tití me preguntó	Hey mor	Monotonía	Yonaguni	Neverita	Punto 40	Total (ejemplos)
Tendencia a creaciones femeninas	1					1	2		4
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses								1	1
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>			1					2	3
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		1							1
Posposición de formas posesivas								1	1
Uso etimológico de los pronombres <i>le</i> , <i>la</i> , <i>lo</i>	7	6	1	2		2	3	7	28
Leísmo de persona						1			1
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas			1	1		1			3
Sujetos pronominales	10	7	8	2	2	11	6	9	55
Interrogaciones sin inversión de sujeto			1	1		1			3
Orden SVO rígido	10	7	9	1	1	4	3	5	40
Doble negación			2						2

Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>	1		2	1			3		7
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos	1								1
Preferencia por las formas sintéticas	3	9	4	3	4	3	1	1	28
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	3	9	4	3	4	3	1	1	28
Uso conjugado de impersonales						1			1
Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>	1				2			3	6
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal		1			1			2	4
Queísmo		1	1			1			3
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo			1			1			2
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		1							1
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo		1	3					1	5

Tabla 6. Elaboración propia: número exacto de ejemplos de cada fenómeno morfosintáctico.

Podemos concluir esta sección señalando que la mayor parte de los rasgos morfosintácticos sí se encuentra en nuestro corpus; no obstante, un número elevado de ellos, doce, no aparece en ninguna de las canciones. A pesar de que el total de fenómenos es mayor que en el nivel anterior (35 y 20), el número de ejemplos concreto es mucho menor: el rasgo con más ejemplos del nivel fonético-fonológico presentaba 168 casos, mientras que el fenómeno morfosintáctico más frecuente aparece 55 veces. En general, es destacable tanto que hay pocos rasgos que se encuentren en la totalidad del corpus como que un gran número de ellos presenta un único ejemplo. Así, para la enseñanza de la morfosintaxis del español de Puerto Rico, debemos tener en cuenta que únicamente nos podemos aproximar a los fenómenos más usuales.

### 5.1.3. Nivel léxico

El español de Puerto Rico, como hemos visto anteriormente, puede presumir de una gran riqueza léxica en tanto que está compuesto por palabras de distintos y variados orígenes; sin embargo, la mayoría de estos no se han encontrado en nuestro corpus de canciones de reguetón.

Así, si el español puertorriqueño cuenta con afronegrismos, indigenismos, arcaísmos, marinerismos, tainismos, anglicismos, coloquialismos puertorriqueños y léxico del reguetón, en nuestro corpus únicamente se encuentran estas tres últimas variables. Asimismo, cabe destacar que ninguno de estos tres fenómenos se encuentra en la totalidad de las canciones, aunque sí se encuentran con bastante frecuencia: los anglicismos y coloquialismos puertorriqueños se encuentran en siete de las ocho canciones; por su parte, el léxico del reguetón está presente en seis.

Véanse el gráfico y la tabla siguientes.

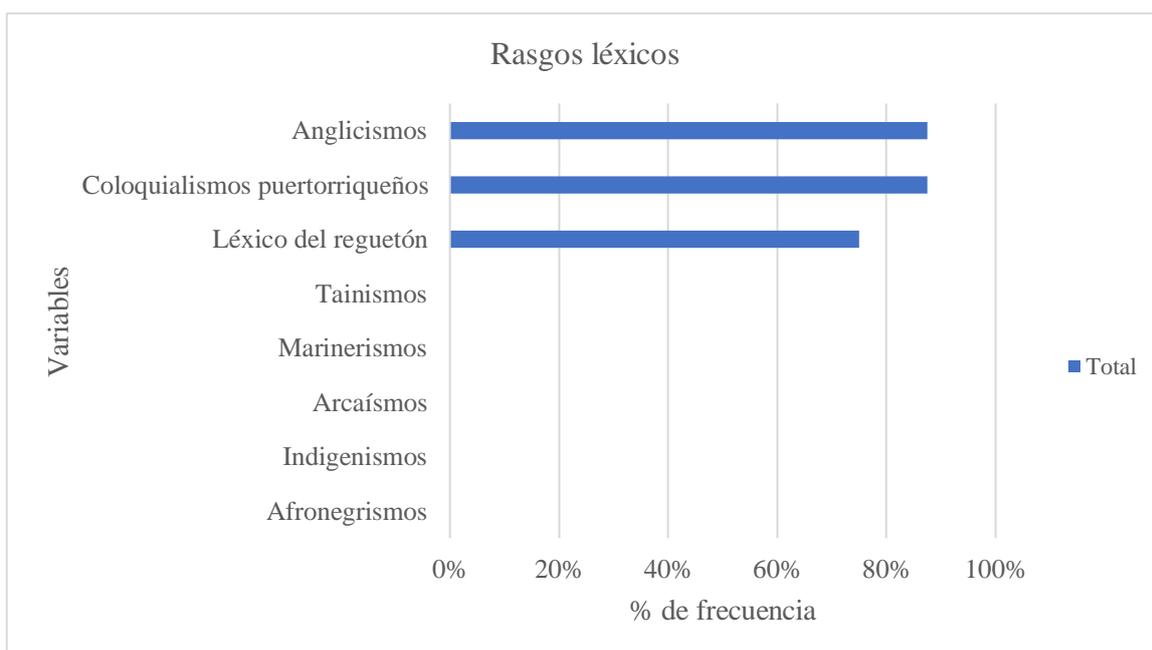


Gráfico 5. Elaboración propia: frecuencia de aparición de los rasgos léxicos en el total del corpus.

RASGOS LÉXICOS									
Fenómeno	Me porto bonito	La Jumpa	Tití me preguntó	Hey mor	Monotonía	Yonaguni	Neverita	Punto 40	Total (canciones)
Arcaísmos									0
Afronegrismos									0
Indigenismos									0
Anglicismos	X	X	X	X		X	X	X	7
Tainismos									0
Marinerismos									0
Coloquialismos puertorriqueños	X	X	X	X		X	X	X	7
Léxico del reguetón	X	X		X		X	X	X	6

Tabla 7. Elaboración propia: aparición en el corpus de los rasgos léxicos.

Cabe destacar que los coloquialismos puertorriqueños y el léxico del reguetón están estrechamente relacionados por ser este un género nacido entre las clases sociales más bajas de Puerto Rico. Por tanto, podemos ver cómo, en muchos casos, los ejemplos de ambas variables se repiten. Por ejemplo, en la canción *Me porto bonito* (Bad Bunny y Chenchó Corleone) encontramos palabras como *bellaco/a* (que, aunque en español castellano se refieren a una persona pícara, en Puerto Rico hacen referencia a una persona excitada sexualmente) o *gato* (hombre enamorado) que son coloquialismos puertorriqueños ampliamente empleados en el género, por lo que ya pertenecen también al léxico del reguetón. O en la canción *Punto 40* (Rauw Alejandro y Baby Rasta), donde

*guayar, bellaquear o dura* se corresponden también a coloquialismos puertorriqueños enormemente utilizados en el léxico propio del reguetón. No obstante, podemos señalar que los coloquialismos puertorriqueños en sí mismos presentan un mayor número de ejemplos que el léxico del reguetón; de hecho, esta variable es la que menos casos presenta. Por encima de ella se encuentran también los anglicismos, que aparecen tanto adaptados a la fonética española (*te'ialte [textearte – to text], chori [shorty], busser-beatel [buzzer-beater]*) como crudos (*story, yeah, baby*). Se vuelcan estos datos en los siguientes gráfico y tabla.



Gráfico 6. Elaboración propia: fenómenos léxicos con mayor número de ejemplos.

RASGOS LÉXICOS									
Fenómeno	Me porto bonito	La Jumpa	Tití me preguntó	Hey mor	Monotonía	Yonaguni	Neverita	Punto 40	Total (ejemplos)
Anglicismos	6	17	7	2		10	4	4	50
Coloquialismos puertorriqueños	13	13	10	3		4	6	12	61
Léxico del reguetón	7	1		8		3	5	9	33

Tabla 8. Elaboración propia: número exacto de ejemplos de cada fenómeno léxico.

Como conclusión, podemos determinar que las canciones de reguetón pueden resultar especialmente útiles de cara a acercarnos al léxico coloquial de la variedad, así como a la hora de estudiar cómo se adaptan préstamos ingleses a la fonética española. Sin embargo, este género se queda corto si queremos acercarnos a otros orígenes léxicos.

#### **5.1.4. Nivel cultural**

En cuanto a los referentes culturales presentes en las canciones de reguetón, en nuestro corpus hemos encontrado la mayoría de referencias señaladas por el PCIC, aunque no hay ningún referente que aparezca en la totalidad de las canciones. Además, es interesante señalar que los ejemplos que aparecen pueden llegar a considerarse prácticamente contraejemplos en determinadas ocasiones.

En primer lugar, debemos señalar que de los 17 referentes señalados por el PCIC únicamente hay 7 que no se encuentran en nuestro corpus: literatura y pensamiento; educación; política lingüística; gobierno y política; arquitectura y artes plásticas; organización territorial y administrativa, y acontecimientos y personajes históricos y legendarios. Los otros 10 ámbitos a los que pueden pertenecer las referencias culturales sí aparecen en nuestro corpus, aunque nunca en la totalidad de las canciones. Los referentes más frecuentes son aquellos relacionados con la religión, presentes en cuatro de las ocho canciones. A continuación, hay varios referentes que aparecen en tres canciones: medios de transporte, geografía física, población y medios de comunicación. Los siguientes rasgos más frecuentes se encuentran en dos de las ocho canciones: medicina y sanidad, economía e industria, música y acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural. Cabe destacar, por último, que los referentes asociados al cine y las artes escénicas aparecen en una sola canción del corpus.

A continuación, se incluyen un gráfico y una tabla en los que comprobar estos datos.

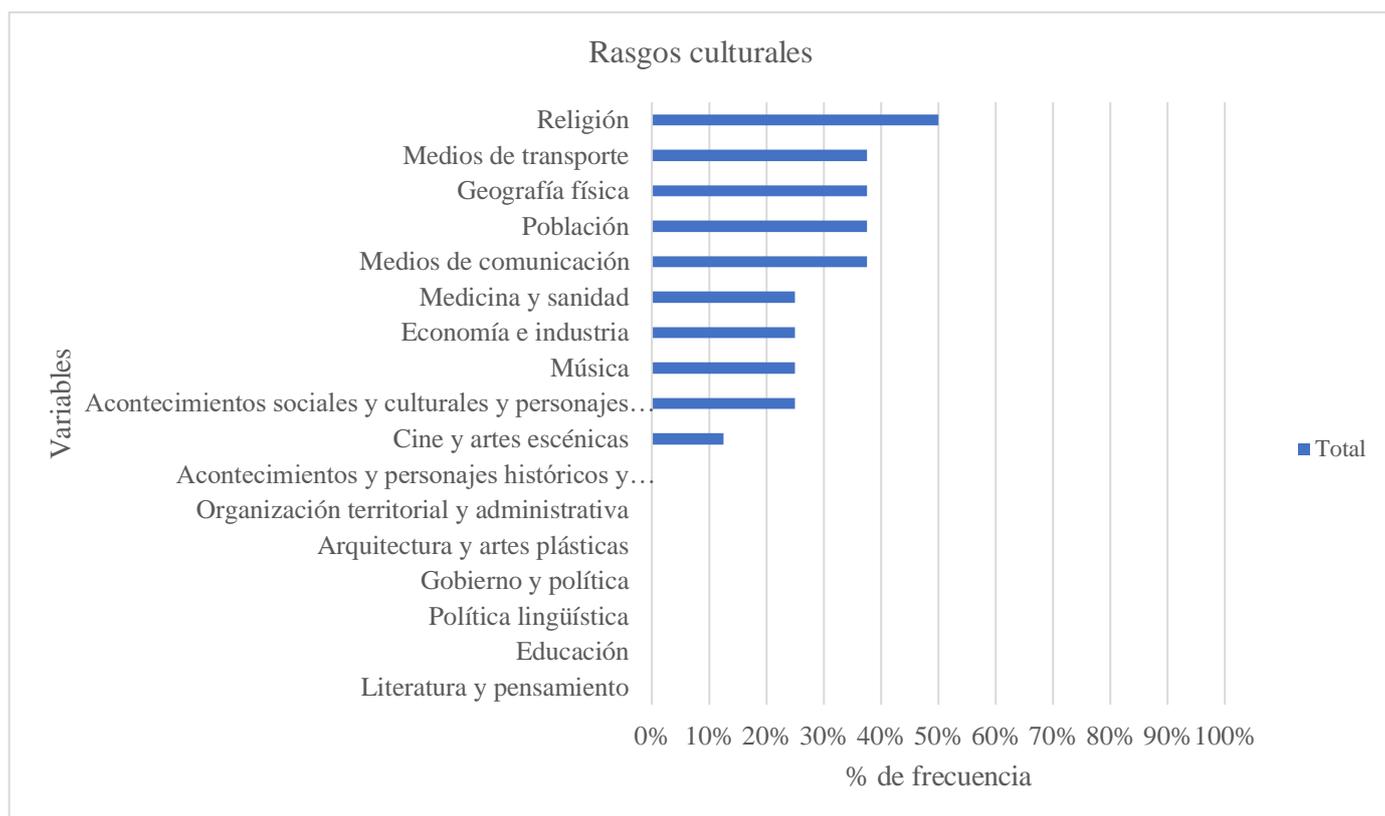


Gráfico 7. Elaboración propia: frecuencia de aparición de los rasgos culturales en el total del corpus.

<b>RASGOS CULTURALES</b>									
<b>Fenómeno</b>	<b>Me porto bonito</b>	<b>La Jumpa</b>	<b>Tití me preguntó</b>	<b>Hey mor</b>	<b>Monotonía</b>	<b>Yonaguni</b>	<b>Neverita</b>	<b>Punto 40</b>	<b>Total (canciones)</b>
Geografía física		X	X			X			
Población		X	X			X			3
Gobierno y política									0
Organización territorial y administrativa									0

Economía e industria						X		X	2
Medicina y sanidad	X					X			2
Educación									0
Medios de comunicación		X				X	X		3
Medios de transporte	X		X			X			3
Religión		X	X			X	X		4
Política lingüística									0
Acontecimientos y personajes históricos y legendarios									0
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		X				X			2
Literatura y pensamiento									0
Música	X	X							2
Cine y artes escénicas	X								1
Arquitectura y artes plásticas									0

Tabla 9. Elaboración propia: aparición en el corpus de los rasgos culturales.

A pesar de que los referentes relacionados con la religión aparecen en más canciones, en nuestro corpus se encuentran más ejemplos de referentes asociados a la geografía física, donde hallamos referencias a lugares tanto de Puerto Rico como de España: *Barcelona, Alicante, Santurce, Almirante, San Antonio...* Asimismo, los siguientes referentes más frecuentes son aquellos relacionados con la población: *jeter* (anglicismo que sirve para denominar a una persona mestiza), *colombiana, mexicana, dominicana*.

A continuación, el mayor número de ejemplos se encuentra en la religión (4), los acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural (4), y la música (4). Respecto a la religión, son especialmente remarcables las menciones a la figura de Dios, aunque aparecen incluso más alusiones a su opuesto, el diablo: *La jumpa*, *Tití me preguntó*, *Neverita*. De ahí que ya adelantáramos al comienzo de este apartado que, en ocasiones, los ejemplos puedan considerarse casi contraejemplos. En cuanto a los acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural, es en la canción *La jumpa* donde más ejemplos se encuentran; además, se trata de ejemplos de referentes del mundo del deporte: *Luka [Dončić]* (jugador de baloncesto esloveno), *Damian Lillard* (jugador de baloncesto estadounidense), *Clemente* (jugador de béisbol puertorriqueño). En el caso de la música, y como es habitual en este género, los artistas hacen muchas referencia a otros compañeros de profesión, lo que se puede apreciar también en nuestro corpus: *Plan B*, *Bad Bunny*. En cualquier caso, también hay referencias a otros músicos de géneros distintos del reguetón: *Los Beatles* (*La jumpa* – *Bad Bunny*).

Tras estos ámbitos, la medicina y sanidad, los medios de comunicación y los medios de transporte son los que más ejemplos presentan: tres cada uno. En el ámbito de la medicina y la sanidad vuelve a ocurrir que encontramos más contraejemplos que ejemplos en sí, pues todas las ocurrencias hacen referencia a drogas más que a medicamentos: *CBD*, *blunt*, *pasto*. Asimismo, es interesante señalar que todos los ejemplos referentes al ámbito de los medios de comunicación se corresponden con redes sociales: *TikTok*, *Twitter*, *Instagram*.

De economía e industria encontraríamos únicamente dos ejemplos, pues podríamos considerar que tanto los pesos (moneda de Puerto Rico) como los billetes se relacionan con el mundo económico, aunque no sean ejemplos tan claros como los que cabría esperar en un primer momento. Finalmente, el cine y las artes escénicas es el ámbito con menos ejemplos, únicamente se hace referencia en *Me porto bonito* (Bad Bunny y Chencho Corleone) a la telenovela mexicana de principios de los 2000 *Rebelde* o *RBD*.

Por último, un gráfico que resume visualmente toda esta información y una tabla que concreta el número total de ejemplos en cada canción.



Gráfico 8. Elaboración propia: fenómenos culturales con mayor número de ejemplos.

<b>RASGOS CULTURALES</b>									
<b>Fenómeno</b>	<b>Me porto bonito</b>	<b>La Jumpa</b>	<b>Titi me preguntó</b>	<b>Hey mor</b>	<b>Monotonía</b>	<b>Yonaguni</b>	<b>Neverita</b>	<b>Punto 40</b>	<b>Total (ejemplos)</b>
Geografía física		5	3			1			9
Población		1	3			1			5
Economía e industria						1		1	2

Medicina y sanidad	1					2			3
Medios de comunicación		1				1	1		3
Medios de transporte	1		1			1			3
Religión		1	1			1	1		4
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		3				1			4
Música	1	3							4
Cine y artes escénicas	1								1

*Tabla 10. Elaboración propia: número exacto de ejemplos de cada fenómeno cultural.*

Así, podemos concluir que las canciones de reguetón pueden llegar a resultar una buena herramienta para aproximarnos a determinados referentes culturales de la cultura puertorriqueña e, incluso, española si tenemos en cuenta las menciones a la geografía peninsular. En cualquier caso, hay que reconocer que esta aproximación deberá profundizarse con otros recursos o materiales dado que los ejemplos que brinda nuestro corpus pueden resultar un tanto escasos. Asimismo, estas canciones también pueden ser de gran utilidad para conocer las tendencias sociales actuales presentes en Puerto Rico, y seguramente extrapolables más allá: la relación de los puertorriqueños con las redes sociales, las drogas, el dinero o la religión.

### **5.1.5. Otros**

Como este trabajo aborda también una perspectiva didáctica, pues busca conocer qué aplicación pueden tener estas canciones en la enseñanza de ELE, la investigación no se ha centrado exclusivamente en los aspectos lingüísticos y culturales. Para presentar un material en el aula debemos estar seguros de que, al menos, se entiende; por ello, en este trabajo también hemos analizado si las canciones de nuestro corpus contaban con una dicción clara y si la música interfería en la comprensión auditiva.

De esta manera, nos ha resultado sorprendente que la música no interfiriese sobre la comprensión auditiva en ninguna de las canciones del corpus. Es cierto que puede haber determinadas partes en las que la música cobre más intensidad e incluso llegue a obscurecer un poco la letra, pero, en cualquier caso, se trata de partes en las que apenas se canta. De esta manera, el único fenómeno que sí encontramos en el corpus es la dicción clara, aunque no en todas las canciones, es decir, no en todas se comprenden las voces con claridad. Podemos decir que la mayoría sí cuenta con una pronunciación que se entiende sin mayor problema, cinco de ocho: *Me porto bonito* (Bad Bunny y Chencho Corleone), *Tití me preguntó* (Bad Bunny), *Monotonía* (Ozuna), *Yonaguni* (Bad Bunny) y *Neverita* (Bad Bunny). Pensamos, pues, que estas son las únicas canciones del corpus que realmente podemos llevar al aula en tanto que son las que cuentan con una dicción clara. Con las otras tres canciones que componen el corpus, *La jumpa* (Bad Bunny), *Hey mor* (Ozuna) y *Punto 40* (Rauw Alejandro y Baby Rasta), seguramente surjan dificultades a la hora de presentarlas en el aula ya que su propia calidad puede suponer un obstáculo para los alumnos.

En resumidas cuentas, nuestro corpus no presenta una interferencia de la música sobre la comprensión auditiva, por lo que podemos pensar que se trata de una recopilación de canciones que realmente pueden servir de cara al trabajo en un aula real. No obstante, también debemos considerar otra variable: la dicción clara. En este caso, cabe destacar que la mayoría de estas canciones sí la presentan, por lo que deberíamos pensar en quedarnos únicamente con estas canciones a la hora de trabajar, pues, en un primer momento, no parece conveniente dificultar aún más el camino de nuestros alumnos.

A modo de conclusión general podríamos señalar que nuestro corpus de ocho canciones de reguetón con artistas puertorriqueños presenta un número bastante alto de fenómenos propios del español de Puerto Rico. Con una enorme diferencia, el nivel fonético-fonológico es el que más rasgos y ejemplos nos brinda, aunque el nivel morfosintáctico y léxico también pueden ser aprovechables. Por su parte, el nivel cultural nos puede llegar a proporcionar una buena oportunidad para acercarnos tanto a la sociedad puertorriqueña como a sus generaciones más jóvenes. En cualquier caso, consideramos importantes otras variables como la dicción clara y la no interferencia de la música sobre la comprensión auditiva, ambas imprescindibles para la comprensión por parte de los potenciales alumnos.

## 5.2. Discusión

Los resultados del análisis de nuestro corpus muestran que no todos los rasgos que la bibliografía definía como propios del español de Puerto Rico aparecen en las canciones de reguetón obra de artistas hablantes de esta variedad. El nivel en el que mayor número de rasgos aparecen es, con una gran diferencia, el nivel fonético-fonológico. En este nivel, las canciones de reguetón presentan la mayoría de rasgos característicos del español de Puerto Rico; además, los presentan a través de un gran número de ejemplos. Sin embargo, en el resto de niveles no hay constancia de tantos rasgos señalados por la bibliografía. Por ejemplo, aparecen muchos rasgos morfosintácticos, pero ofrecen pocos ejemplos concretos, o, en el caso del léxico, aparecen muchos ejemplos de únicamente tres rasgos. Por esta razón, podemos considerar que las canciones de reguetón reflejan, sobre todo, los rasgos fonético-fonológicos propios de la variedad lingüística en la que nace. Asimismo, podemos señalar que los rasgos culturales aparecen en bastante menor medida que los rasgos lingüísticos. Además, del nivel cultural también se encuentran pocos ejemplos concretos. Del resto de rasgos, más pertinentes de cara al proceso de enseñanza, podemos concluir que únicamente no sería conveniente utilizar tres de las ocho canciones debido a la dicción poco clara que presentan.

En general, podemos argumentar que las canciones de reguetón pueden llegar a resultar útiles para acercarnos a los niveles fonético-fonológico y morfosintáctico del español de Puerto Rico de forma general. Asimismo, en el caso de los niveles léxico y cultural, consideramos que las canciones de este género pueden ilustrar determinados fenómenos concretos del español puertorriqueño. Si quisiéramos tratar estos niveles de forma más general, como los anteriores, creemos que las canciones de reguetón no resultarían del todo suficientes, por lo que seguramente sería conveniente apoyarse en otros recursos.

En cualquier caso, consideramos que el corpus seleccionado resulta bastante adecuado en tanto que la mayoría de sus canciones presenta una dicción clara y una música que no interfiere en la comprensión auditiva, dos variables que la bibliografía consideraba de vital importancia a la hora de seleccionar canciones para presentar en un aula de lenguas extranjeras.

En definitiva, parece que las canciones de reguetón sí resultan útiles, de una forma u otra, a la hora de enseñar la variedad puertorriqueña del español en el aula de ELE.

## 6. APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS AL AULA DE ELE

Este TFM comenzaba preguntándose si las canciones de reguetón de artistas puertorriqueños podrían llegar a emplearse como herramientas didácticas de cara a enseñar esta variedad del español: el caribeño de Puerto Rico. El análisis del corpus seleccionado ha demostrado que las canciones escogidas presentan una cantidad considerable de los rasgos típicos que distinguen dicha variedad de otras, por lo que, en teoría, no resultaría descabellado pensar que puedan ser un recurso apto para familiarizarse con ellos. En cualquier caso, la bibliografía nos indicaba la importancia que tienen tanto la dicción clara como la no interferencia de la música a la hora de trabajar con canciones en el aula de lenguas extranjeras, por lo que nuestro análisis también estudió si el corpus seleccionado se podía entender sin dificultad. De esta manera, concluíamos que la mayoría de las canciones que componían el corpus se podían llevar realmente al aula de ELE, cinco de ocho: *Me porto bonito* (Bad Bunny y Chencho Corleone), *Tití me preguntó* (Bad Bunny), *Monotonía* (Ozuna), *Yonaguni* (Bad Bunny) y *Neverita* (Bad Bunny).

El empleo de estas canciones en el aula de ELE variará en función de las características de la propia aula: tipo de curso (general o específico), nivel (inicial, intermedio, avanzado), alumnos (edad, intereses), etc. No obstante, nos parece que, sean cuales sean estos rasgos, las canciones podrían cumplir distintas funciones. En primer lugar, podrían servirnos para complementar las explicaciones del profesor, es decir, para ejemplificar e ilustrar las partes más teóricas de un determinado contenido. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa, el español de Puerto Rico, las canciones de reguetón podrían llegar a servir como muestras reales de esta habla, de modo que los alumnos podrían escucharlas en la clase tras haberse familiarizado con los rasgos característicos de esta variedad, explicados anteriormente por su profesor. Asimismo, las canciones de este género musical podrían configurar la base para desarrollar determinadas actividades con las que trabajar, de nuevo, la variedad de español que estamos tratando.

A continuación, vamos a tratar de proponer una serie de aplicaciones de nuestro corpus a la enseñanza de variedades del español a alumnos extranjeros. En la primera, trataremos las canciones como herramientas para ejemplificar fenómenos y complementar la explicación del profesor. Posteriormente, desarrollaremos otra propuesta en la que estas canciones servirán para llevar a cabo una serie de actividades.

## **6.1. Primera propuesta**

En esta primera propuesta, tratamos de llevar las canciones de reguetón al aula de ELE como herramienta complementaria a las explicaciones del profesor.

### **6.1.1. Perfil meta**

Para facilitar la presentación de esta propuesta, nos gustaría especificar un grupo meta concreto, aunque no estricto, es decir, ofrecemos un grupo ejemplo que no tiene por qué ser el único con el que funcionaría esta propuesta.

Se trata de un grupo formado por alumnos jóvenes, con una media de edad entre 18 y 30 años. Como ya hemos indicado, parece que son las generaciones más jóvenes las que disfrutan del reguetón (Sánchez Morillas y García Fernández 2020, p. 43), por lo que creemos que tiene sentido que sea con ellos con quienes lo atendamos en el aula, pues estaríamos teniendo en cuenta tanto sus gustos como sus intereses de cara a mantener su motivación (García Langa y Alonso Pérez 2018, p. 32).

En cuanto al nivel, pensamos que lo más oportuno es que estos alumnos manejen un nivel más bien avanzado de español, entre un B2 y un C1, pues, si bien es cierto que las variedades lingüísticas se pueden introducir en la enseñanza del español desde el primer momento (Díaz García 2016, p. 61), consideramos que profundizar en ellas es una tarea más ardua que requiere un cierto conocimiento de la norma culta estándar.

Con este nivel de lengua damos por sentado que la lengua vehicular de la clase será el español, sea como sea el grupo (multicultural o monocultural), por lo que no creemos necesario especificar esta característica. En un primer momento es cierto que podría pensarse que en un grupo multicultural habrá más opción a intercambios culturales diferentes; sin embargo, no se trata de un factor influyente en el caso que nos ocupa.

Por último, el contexto académico en el que podríamos desarrollar esta propuesta sería un curso general de español en el que las variedades lingüísticas del idioma representan un contenido cultural más, es decir, en cada unidad del curso se introduce una variedad del español a modo de muestra de cultura. Además, creemos oportuno señalar que la presentación de las distintas variedades siempre se acompañaría de soporte musical para ilustrarlas. En cualquier caso, cabe destacar, de nuevo, que este no es el único contexto académico en el que podría funcionar la propuesta. De hecho, no especificamos el tipo de institución concreta por esta razón. Esta propuesta podría desarrollarse en una clase

de español de la universidad, de una academia particular, del centro de lenguas asociado a cualquier universidad, del Instituto Cervantes, incluso. La diferencia más importante que surgiría sería el número de alumnos: seguramente en una clase de universidad haya más estudiantes que en una clase de una academia privada. No obstante, pensamos que esta propuesta se puede llevar a cabo sin importar el número concreto de alumnos.

### **6.1.2. Objetivos**

El objetivo principal de esta propuesta consiste en servir como una ayuda que complementa las explicaciones del profesor sobre el español de Puerto Rico, un contenido que aparece integrado en una unidad didáctica cuya parte cultural se configura en torno a esta variedad. Así, cabe destacar que, aunque el propio curso y la propia unidad tengan sus objetivos tanto generales como específicos, aquí nos gustaría señalar los fines que perseguimos directamente con esta propuesta.

En primer lugar, entre los propósitos principales que se fija nuestra propuesta didáctica cabría destacar la adquisición de un conocimiento consciente de la realidad plurilingüe del español. Alcanzar este objetivo supone, a su vez, alcanzar otros tales como el acercamiento a las variedades del español de forma activa o el desarrollo de una incipiente capacidad para discriminar acentos, lo que podría llegar a dotar a nuestros estudiantes con la sensibilidad necesaria para respetar las distintas culturas, en este caso hispanas, sin caer en generalizaciones absurdas.

Más específicamente, esta propuesta aspira a acercar a los estudiantes del español a una de las culturas que forman esta lengua, la puertorriqueña, integrada en la variedad lingüística caribeña. Alcanzar esta meta implica abordar tanto la lengua como la cultura que distinguen a esta región de otras desde distintas perspectivas, lingüísticas (nivel fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico) y culturales.

### **6.1.3. Contenidos**

De nuevo, nos gustaría dedicar este apartado a comentar directamente los contenidos concretos de la propuesta que aspiramos a llevar a cabo, a pesar de que tanto el curso al que pertenece como la unidad específica en la que se integra tengan sus propios contenidos. Como suele ser habitual, con esta propuesta buscamos trabajar contenidos de distinto tipo: funcionales, gramaticales, léxicos y culturales. En cualquier caso, cabe destacar que algunos tendrán más peso que otros.

En cuanto a los contenidos funcionales, nos gustaría señalar que estos coinciden en su totalidad con los objetivos que planteábamos en el apartado anterior: conocer la realidad lingüística del español y familiarizarse tanto con la lengua como con la cultura de Puerto Rico. Por su parte, los contenidos gramaticales se centrarían en trabajar los fenómenos morfosintácticos característicos del español puertorriqueño: tratamiento del género y el número, uso de los distintos tipos de pronombres, peculiaridades de la negación, morfología verbal, diminutivos, influencia del inglés, etc. Respecto al léxico, trataremos de acercar a nuestros estudiantes al vocabulario propio de otras variedades, sobre todo en un registro más coloquial, pues la norma culta del español apenas cambia entre unos lugares y otros. Aunque la propia propuesta supone el contenido cultural dentro de la unidad en la que se integra, también aspira a tratar la cultura puertorriqueña, especialmente en lo referente a la geografía, la población, los medios de comunicación, la medicina, el cine y la música.

#### **6.1.4. Aplicación**

Como nos han mostrado los resultados del análisis del corpus, las canciones de reguetón no exhiben todos los rasgos lingüísticos que se podrían esperar tras leer bibliografía sobre esta variedad. Por tanto, como en esta propuesta únicamente aspiramos a familiarizar a los estudiantes con el español de Puerto Rico, no nos parece descabellado tratar solamente aquellos fenómenos presentes en la música, aunque esto implique dejar de lado algunos otros, pues entendemos que este género, por sus propias características, reúne los rasgos más habituales del habla. Concretamente, esta propuesta está concebida para tratar, por un lado, el plano morfosintáctico y, por otro, el plano cultural, pues ya adelantábamos anteriormente que unos contenidos tendrían más peso que otros.

Así pues, pongamos que en la clase de ELE se están tratando algunos de los rasgos morfosintácticos más característicos del español de Puerto Rico, que, como acabamos de explicar, han sido seleccionados en función de aquellos con presencia en nuestro corpus. Cabe destacar que no se espera que el profesor explique estos fenómenos haciendo uso de la terminología específica que se emplea en el conjunto de este TFM, sino que, más bien, la tarea del docente consiste en proporcionar una explicación sencilla y clara de estos rasgos. Por ejemplo, en lugar de hablar de «ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto» o de «sujetos pronominales», el profesor puede optar por expresiones como «los pronombres de complemento directo se construyen solo en singular» o «los pronombres personales de sujeto siempre aparecen».

El papel que jugarían las canciones de nuestro corpus, seguramente conocidas por los estudiantes, sería el de ir complementando las explicaciones del profesor. Como ya hemos indicado, únicamente usaremos las cinco canciones del corpus que presentan una dicción clara. Entonces, la dinámica sería la siguiente. El profesor explica un rasgo de forma sencilla («en el español de Puerto Rico es común que los pronombres personales de sujeto aparezcan siempre») y lo ilustra mediante un fragmento de una canción de reguetón en la que se aprecie este rasgo (*Tití me preguntó* – Bad Bunny, 3:15-3:57: *yo no confío, ella tiene razón [razón], yo vo' a rompelte el corasón [yo voy a romperte el corazón], yo soy así*). Otros ejemplos:

- «Como es frecuente que los pronombres personales de sujeto siempre aparezcan, el orden de la frase suele ser siempre “sujeto – verbo – complemento”». *Me porto bonito* – Bad Bunny y Chenchó Corleone (0:27-0:37): *tú ere' [eres] una bellaca, yo soy un bellaco, ella sabe que e'tá [está] buenota, yo fuera tu gato*.
- «Este orden estricto también aparece en las preguntas». *Tití me preguntó* – Bad Bunny (2:27): *¿Y para qué tú quiere' tanta' novia' [quieres tantas novias]? Yonaguni* – Bad Bunny (0:35, 0:55, 2:00): *dime dónde tú e'tá' [estás]*.
- «En otras variedades del español hemos visto que se produce laísmo, leísmo y loísmo; sin embargo, el español de Puerto Rico se distingue por usar estos pronombres de acuerdo con la norma». *Me porto bonito* – Bad Bunny y Chenchó Corleone (2:10-2:32): *súbelo, nunca la' [las] olvido, le' [les] digo, nadie le interesa*.
- «El español de Puerto Rico hace los diminutivos en -ito e -ita». *Neverita* – Bad Bunny (0:20-0:30, 0:37-0:44, 2:11-2:19): *chamaquita, neverita, solita*.

Se hace necesario remarcar que, aunque aquí estemos tratando de forma concreta la morfosintaxis, también están presentes otras peculiaridades lingüísticas (fonético-fonológicas y léxicas) que podrían despertar dudas y curiosidades en los estudiantes, por lo que habrá que dedicar un espacio durante la clase para tratarlas.

Hasta aquí lo que concierne al plano morfosintáctico, que era uno de los contenidos con mayor peso en esta propuesta. El otro, la cultura, lo desarrollamos de aquí en adelante, aunque cabe destacar que hay muchas similitudes entre las formas de tratar ambos contenidos. Ya en el capítulo anterior, donde desarrollábamos los resultados del análisis

del corpus, habíamos comentado aquello que nos llamaba más la atención de los rasgos culturales presentes en estas canciones: los contraejemplos en algunos ámbitos, la fuerte presencia de las redes sociales, etc. Así pues, serán estos aspectos más llamativos los que tratemos también en esta propuesta. De nuevo, el profesor es el encargado de proporcionar cierto contexto sobre las peculiaridades culturales y las formas de vida de Puerto Rico, una explicación que podrá complementar con fragmentos de algunas de las cinco canciones del corpus que hemos señalado como pertinentes para emplear en el aula de ELE.

Por ejemplo, el profesor puede comentar aspectos de la cultura puertorriqueña tales como que, antes de adoptar el dólar, la moneda fue el peso o que a finales del siglo pasado vio nacer el reguetón como respuesta a las condiciones sociales del país, aspectos que puede ilustrar a través de la canción *Yonaguni* (Bad Bunny): *pesos* (1:12), *blunt* (2:23), *pasto* (2:35). Resulta bastante obvio que habrá que explicar qué significan los dos últimos términos, un anglicismo y un coloquialismo que hacen referencia a la misma realidad: la marihuana. En relación con el propio reguetón, el profesor también podría explicar que hay un gran número de artistas puertorriqueños que trabajan este género, lo que se aprecia en las propias canciones (*Me porto bonito* – Bad Bunny, 1:46 [la *plan B*]). Entonces, sería interesante conocer con qué otros artistas están familiarizados los estudiantes.

Asimismo, el profesor puede señalar que la religión mayoritaria en Puerto Rico es el cristianismo, exportado por los propios españoles, lo que puede mostrar mediante tres de las canciones del corpus, todas de Bad Bunny, que ofrecen referencias religiosas: *Tití me preguntó* (2:48, 2:55), *Yonaguni* (2:15) y *Neverita* (0:18, 0:35, 2:09). Cabe destacar que estas referencias hacen mención tanto a Dios como al diablo, por lo que, quizás, ahora sea interesante involucrar a nuestros estudiantes preguntándoles cómo creen que es la relación que los puertorriqueños mantienen con la religión, un tema que, incluso, podrían investigar a modo de pequeño trabajo para casa. También en forma de trabajo autónomo, los estudiantes podrían indagar sobre el uso de redes sociales en el mundo hispano y compararlo con el suyo propio o el de sus países. Sería un trabajo que realizasen después de que el profesor les comentara lo presentes que estas se encuentran entre las generaciones jóvenes de Puerto Rico: *Yonaguni* (1:04) y *Neverita* (1:44).

Como decíamos que las distintas variedades lingüísticas del español se tratarían en cada una de las unidades que componen el curso en el que integramos esta propuesta, no sería

descabellado ir poniéndolas en común a modo de repaso. Por ejemplo, podríamos pensar que antes de llegar a esta unidad centrada en español de Puerto Rico, los estudiantes se han familiarizado con la variedad propia de México o de Colombia. O, al contrario, también podríamos pensar que son las siguientes variedades que trataremos. Entonces, el profesor podría aprovechar la canción *Tití me pregunto* – Bad Bunny (1:27-1:37), donde se mencionan varias nacionalidades de Hispanoamérica (*colombiana, mexicana, dominicana*) bien para que los estudiantes lleven a cabo un repaso en gran grupo de aquello que se supone ya han aprendido, bien para que los estudiantes puedan investigar por grupos la relación entre estas nacionalidades y la que justo acaban de tratar: la puertorriqueña.

### **6.1.5. Conclusión**

En resumidas cuentas, intentamos presentar una propuesta centrada en tratar de ayudar al profesor en la tarea de acercar la lengua, concretamente la morfosintaxis, y la cultura de Puerto Rico a los estudiantes de ELE. El papel que desempeñan las canciones de reguetón de nuestro corpus es el de complementar e ilustrar las explicaciones teóricas de una forma que no resulte tediosa a los alumnos, quienes, seguramente, ya conozcan algunas de estas canciones o artistas. Es necesario señalar, de nuevo, que lo que se espera es que los alumnos se familiaricen con esta variedad para formar en ellos un conocimiento consciente de la realidad plurilingüe en la que se inserta el idioma que estudian.

Además, con esta propuesta estaríamos trabajando todas las destrezas indicadas por el MCER: principalmente se practica la comprensión auditiva, pues los estudiantes escuchan tanto las explicaciones de su profesor como las canciones; sin embargo, la comprensión escrita y la expresión, tanto oral como escrita, también están presentes. La expresión oral se trabaja con las distintas preguntas que el profesor debe realizar para involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, la comprensión y expresión escritas se ponen en práctica en los distintos trabajos que sugerimos para realizar en casa de forma autónoma: los estudiantes tendrán que buscar información, lo que implica leer, y, en algunos casos, también deberán poner por escrito sus averiguaciones respecto al tema que se les propone.

## **6.2. Segunda propuesta**

En este caso, lo que tratamos es de ilustrar cómo podrían utilizarse las canciones de reguetón para crear actividades con las que los alumnos puedan practicar la variedad de español que están trabajando, entiéndase la puertorriqueña.

### **6.2.1. Perfil meta**

De nuevo, presentamos un grupo meta con el objetivo de facilitar la comprensión o la visualización de la propuesta, pero eso no quiere decir que este grupo concreto sea el único con el que se pueda desarrollar.

De antemano cabe destacar que este perfil comparte muchas características con el anterior por razones obvias: seguimos tratando el reguetón, de suerte que es lógico seguir trabajando con alumnado joven, así como estamos volviendo a profundizar en una variedad concreta del español, por lo que vuelve a ser necesario que nuestros alumnos manejen un nivel de lengua avanzado. Igualmente, ni la diversidad cultural del grupo ni el número total de alumnos son aspectos influyentes en la propuesta. Entendemos que, a mayor diversidad cultural, más rico será el intercambio de opiniones, así como entendemos que con un número reducido de alumnos la enseñanza será más personalizada, pero nuestra propuesta no depende directamente de estas variables. Así pues, volvemos a trabajar con un grupo de alumnos jóvenes (18-30 años) con un nivel avanzado de español (B2-C1).

Lo que sí supone un cambio con respecto al perfil de la propuesta anterior es el contexto académico, no porque vayamos a determinar con exactitud el tipo de institución en el que se desarrollaría esta propuesta, sino porque ya no se trata de un curso general de español: en este caso tratamos con un curso específico sobre variedades del español. La principal diferencia reside en el hecho de que ahora se espera la adquisición de un conocimiento sobre variedades más profundo. En este curso cada unidad didáctica estaría configurada a partir de una variedad lingüística del español, por lo que, en este caso, estaríamos ocupándonos de la unidad destinada al español caribeño, y más concretamente al español de Puerto Rico.

### **6.2.2. Objetivos**

En este caso, como el curso en el que se integra la propuesta es diferente del anterior, sobre todo en lo que respecta al tratamiento de la variedad que nos ocupa, cabe destacar

que la propuesta también se fija unos objetivos más ambiciosos. Principalmente, ya no busca servir como un mero complemento, sino que pasa a jugar un papel más importante: aspira a ser empleada para que los estudiantes pongan en práctica, a través de actividades, los conocimientos que han adquirido sobre la variedad caribeña puertorriqueña tras haber tratado una unidad didáctica específicamente dedicada a ella.

Así pues, podríamos decir que uno de los objetivos principales que se fija esta nueva propuesta consiste en desarrollar más ampliamente la habilidad para diferenciar las distintas variedades del español a través de las peculiaridades, sobre todo lingüísticas, que presentan unas y otras. Para alcanzar este objetivo, los alumnos necesitarán familiarizarse con las características lingüísticas de las distintas variedades del español. Como venimos diciendo, esta unidad se ocupa del español de Puerto Rico, así que el objetivo específico de nuestra propuesta consiste en acercar a los alumnos a la lengua y la cultura de este lugar.

### **6.2.3. Contenidos**

Los contenidos concretos que busca trabajar esta propuesta se pueden volver a dividir en funcionales, gramaticales, léxicos y culturales. Como ocurría con la propuesta anterior, los contenidos funcionales están muy relacionados con los objetivos específicos que nos fijamos en cada caso: diferenciar el español de Puerto Rico de otras variedades a través de sus características fonético-fonológicas, morfosintácticas y léxicas. En este caso, la gramática se centraría en abordar los fenómenos fonético-fonológicos característicos de esta variedad: vocalismo, consonantismo y prosodia. Respecto al léxico, si bien antes buscábamos el acercamiento con el registro coloquial, ahora también aspiramos a tratar una de las principales influencias del español de Puerto Rico: el inglés. Por tanto, el contenido léxico que vamos a trabajar en esta propuesta son tanto los anglicismos adaptados al español como los coloquialismos puertorriqueños. Finalmente, el contenido cultural que aborda esta propuesta está estrechamente relacionado con el contenido léxico, y es que aspiramos a trabajar con la influencia que otras culturas, concretamente la inglesa, ejercen sobre la puertorriqueña y la relaciones que existen entre ambas.

### **6.2.4. Actividades**

Esta segunda propuesta podría considerarse, en cierta manera, más ambiciosa que la primera puesto que se integra en un curso específico sobre variedades del español: ya no

se busca únicamente acercar a los estudiantes a la realidad plurilingüe, sino que se persigue la adquisición de un conocimiento más profundo sobre las distintas variedades, así como el desarrollo de la capacidad necesaria para discriminarlas y distinguirlas. Por tanto, el papel que desempeñan las canciones de nuestro corpus, en este caso, consiste en formar parte de las actividades que los alumnos realizarán para poner en práctica y demostrar los conocimientos que han adquirido a lo largo de esta unidad centrada en el español de Puerto Rico. Concretamente, esta propuesta está dedicada a trabajar con los contenidos que dejamos en un segundo plano durante la propuesta anterior: los niveles fonético-fonológico y léxico de la lengua.

En primer lugar, los estudiantes se enfrentarán al plano fonético-fonológico del español puertorriqueño. Cabe destacar que los alumnos realizarán esta actividad después de haber recibido la explicación teórica de su profesor, quien les habrá enseñado las características fonético-fonológicas del español de Puerto Rico. Igual que en la propuesta anterior, no se espera que el profesor emplee una terminología que resulte demasiado complicada para los alumnos, lo ideal es que simplifique, en la medida de lo posible, las explicaciones. Por ejemplo, en lugar de hablar de «resolución de hiatos en favor de diptongaciones, semivocalizaciones o elisiones», se puede optar por «los hiatos se suelen romper pasando a ser diptongos o vocales débiles, aunque también se pueden romper por completo omitiéndose».

Así pues, la actividad relacionada con el nivel fonético-fonológico consiste en que los estudiantes sean capaces de discriminar los distintos fenómenos propios de este plano en dos de las cinco canciones de nuestro corpus que contaban con una dicción clara: *Me porto bonito* (Bad Bunny y Chencho Corleone) y *Yonaguni* (Bad Bunny). Hay varias razones que explican la elección de estas dos canciones concretas. En primer lugar, ambas se entienden correctamente; además, todos los artistas que las interpretan son puertorriqueños, por lo que los estudiantes podrán prestar atención a todas las voces sin que les surjan dudas sobre cuáles deben analizar (todas), y, por último, ambas canciones presentan una gran cantidad de fenómenos fonético-fonológicos. Para realizar la actividad, que se desarrollará en clase, los estudiantes contarán con una tabla, incluida tras esta explicación, que rellenarán apuntando si aparece el fenómeno y, en caso de hacerlo, añadiendo un par de ejemplos. Como es lógico no se espera que los estudiantes capten todos los ejemplos de cada rasgo, simplemente buscamos que sepan reconocer

los fenómenos en una cadena hablada real y, relativamente, espontánea, por lo que con un par de ejemplos de cada uno es suficiente.

Canción:		
Fenómeno	Presencia	Ejemplos
Vocalismo en sílabas acentuadas		
Cierre de /e/ en /i/ y de /o/ en /u/		
Cambio de timbre en vocales inacentuadas		
Alargamiento vocálico		
Nasalización vocálica		
Ruptura de hiatos		
Consonantes finales débiles		
Pérdida de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba		
Nasal velar en final de palabra		
Seseo		
Yeísmo		
Lambdacismo		
Pronunciación de /r/ velar		
Pérdida de /d/ entre vocales		
Aspiración de /x/ (j, ge, gi)		
Aspiración de /f/ inicial		
/tʃ/ adherente		
Tono más alto que en castellano		
Entonación circunfleja (^)		
Interjecciones ¡oh, oh! y ¡oh, sí!		

Tabla 11. Elaboración propia: actividad sobre rasgos fonético-fonológicos.

Para realizar la actividad, los estudiantes escucharán dos veces cada canción, aunque pueden ir apuntando desde el primer momento y sobre la marcha. En otras palabras, empezarán a rellenar las fichas desde el primer acorde de la canción, no tendrán que esperar a realizar las dos escuchas antes de ponerse a completar la tabla. Una vez reproducida la primera canción (dos veces) y terminada la actividad, el profesor dará paso a la corrección, que se realizará en gran grupo. El profesor conducirá la corrección haciendo preguntas del tipo «¿qué rasgos habéis escuchado?», «¿habéis encontrado ejemplos de seseo?», etc. La idea es que los estudiantes vayan respondiendo de forma espontánea y voluntaria, pero si se da una baja participación, entonces, el profesor irá nombrando a los estudiantes para que respondan. Cuando el profesor dé por corregida la primera canción, se repetirá el proceso con la segunda: dos escuchas y corrección guiada en gran grupo.

En cuanto a la evaluación, durante la corrección en gran grupo el profesor podrá ir observando qué rasgos son capaces de reconocer sus estudiantes y cuáles no; por tanto, sabrá qué contenidos necesitan un repaso o, quizás, una nueva explicación y qué contenidos se pueden dar por sabidos, es decir, conocerá los puntos débiles y los puntos fuertes de sus estudiantes en este tema.

A continuación, para practicar el nivel léxico, proponemos otra actividad basada, en este caso, en cuatro de las cinco canciones de nuestro corpus que contaban con una dicción clara, básicamente, las cuatro canciones que presentan rasgos léxicos: *Me porto bonito* (Bad Bunny y Chenchó Corleone), *Tití me preguntó* (Bad Bunny), *Yonaguni* (Bad Bunny) y *Neverita* (Bad Bunny). Para esta actividad, los estudiantes recibirán un folio en el que aparecen varios versos de estas canciones, en estos versos habrá ciertas palabras subrayadas: coloquialismos puertorriqueños y anglicismos. Entonces, la tarea de los alumnos consiste en explicar que significan estas palabras, señalar si se trata de anglicismos (de serlo, indicarán el término original) y proporcionar un equivalente en castellano u otra variedad de las que ya han tratado.

Seguidamente, intentamos ofrecer un ejemplo de cómo podría ser esta actividad para que sea más fácil visualizarla. Cabe destacar que obviamos aquí la corrección ortotipográfica (escribir en cursiva los extranjerismos, en este caso anglicismos) para no dar pistas sobre la resolución del ejercicio a los estudiantes.

1. *Me porto bonito* (Bad Bunny y Chencho Corleone). Explica qué significan las palabras subrayadas. Si se trata de anglicismos, señala también el término original. Por último, intenta proporcionar un equivalente en otra variedad de español.

*En la guagua se quedó el olor de tu perfume*

*Dime dónde dejó el resumé*

*Me paso jangueando a ver si coincido*

*No te me arisques*

2. *Tití me preguntó* (Bad Bunny). Explica qué significan las palabras subrayadas. Si se trata de anglicismos, señala también el término original. Por último, intenta proporcionar un equivalente en otra variedad de español.

*Tití me preguntó si tengo muchas novias*

*Me las voy a llevar a todas pa' un VIP*

*Vamos a tirarnos un selfie, say cheese, ey*

*Oye muchacho del diablo azaroso*

3. *Yonaguni* (Bad Bunny). Explica qué significan las palabras subrayadas. Si se trata de anglicismos, señala también el término original. Por último, intenta proporcionar un equivalente en otra variedad de español.

*Pero ni me atrevo a textear*

*Tú con cualquier outfit la partes*

*Empezar el 2023 bien cabrón*

*Te ves asesina con ese mahón*

4. *Neverita* (Bad Bunny). Explica qué significan las palabras subrayadas. Si se trata de anglicismos, señala también el término original. Por último, intenta proporcionar un equivalente en otra variedad de español.

*Yo estoy puesto pa' ti*

*Diablo, qué piquete la chamaquita*

*Una fila de cabrones y yo quiero la cola*

*Déjame untarte el sunblock pa' que no te quemes*

Figura 2. Elaboración propia: actividad sobre rasgos léxicos.

Los estudiantes realizarán esta tarea durante la clase. El profesor entregará las fichas a los alumnos y dejará cierto tiempo para completarlas. En esta ocasión, no es necesario escuchar las canciones puesto que los alumnos cuentan con su transcripción; sin embargo, si el profesor lo considera adecuado o si los alumnos lo piden, no habría problema: la actividad puede desarrollarse con música y sin ella. Si bien es cierto que esta actividad se ha explicado para llevar a cabo de manera individual, podría realizarse también en parejas o en pequeños grupos sin mayor problema. La ventaja que supone completarla de forma individual es que el profesor puede emplearla para medir el conocimiento que cada alumno posee sobre este ámbito; sin embargo, realizar la actividad por parejas o en pequeño grupo fomenta la colaboración, la interacción entre alumnos y la puesta en común de los conocimientos que manejan unos y otros. Respecto a la corrección, esta tendrá lugar tras la realización de la actividad y se llevará a cabo en gran grupo para dar lugar al debate, a la puesta en común de ideas y, básicamente, a la interacción oral. El profesor deberá evaluar que los alumnos hayan interiorizado estos términos, así como el mecanismo de adaptación de anglicismos a la fonética del español, pues no debe olvidarse que los estudiantes se someterán a esta tarea una vez que el profesor ya les haya enseñado las particularidades léxicas del español puertorriqueño.

Como complemento a esta actividad, en la que se ha visto cómo influye el inglés sobre el español, podríamos plantear otro trabajo: una pequeña investigación en la que los alumnos ahonden en las relaciones existentes entre Puerto Rico y Estados Unidos, no desde el punto de vista político, sino desde el punto de vista cultural, concretamente teniendo en cuenta la figura de los «nuyoricans». En este caso, se trataría de un pequeño ejercicio en el que los estudiantes busquen información de forma autónoma en sus casas, bien para realizar una puesta en común durante la siguiente sesión, bien para escribir una pequeña redacción sobre el tema que entregarían al profesor.

### **6.2.5. Conclusión**

En definitiva, con esta segunda propuesta tratamos de proporcionar una serie de actividades con las que los alumnos puedan practicar los rasgos fonético-fonológicos y léxicos característicos del español de Puerto Rico una vez que ya se han familiarizado con ellos gracias a las explicaciones de su profesor. En este caso, las canciones de nuestro corpus sirven de base para la creación de dichas actividades. Creemos que los alumnos disfrutarán de estas tareas en tanto que seguramente conozcan ya las canciones.

En cuanto a las destrezas del MCER, nos parece que con esta propuesta podríamos llegar a practicarlas todas: la comprensión auditiva está presente en la escucha de canciones, la comprensión escrita se encuentra en la lectura de las transcripciones, la expresión oral aparece en las correcciones en gran grupo y la expresión escrita, tanto en el desarrollo de las propias actividades como en la tarea complementaria.

## 7. CONCLUSIONES

Finalizamos este trabajo intentando dar respuesta a las preguntas que nos planteábamos en su inicio: ¿cómo se ve representada la variedad puertorriqueña en el género musical más característico de su país (el reguetón)? y ¿son útiles, entonces, las canciones de reguetón para trabajar esta variedad lingüística del español en el aula de ELE? Partíamos, pues, de la hipótesis de que, como la lengua de Puerto Rico se ve adecuada y fielmente representada en las canciones de reguetón, estas pueden llegar a ser consideradas una herramienta útil para tratar esta variedad del español, tanto desde la lengua como desde la cultura, en la clase de ELE.

El análisis de nuestro corpus de canciones de reguetón interpretadas por artistas puertorriqueños ha arrojado diferentes datos en relación con la frecuencia de aparición de los fenómenos lingüísticos (fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos) propios del español de Puerto Rico, así como de los rasgos culturales considerados referentes por parte del Instituto Cervantes. Asimismo, también hemos podido comprobar a través de este análisis cuáles de estos fenómenos encontrados muestran un mayor número de ejemplos.

En primer lugar, debemos destacar que en nuestro corpus no aparecen todos los rasgos que la bibliografía consideraba característicos del español de Puerto Rico. Con diferencia, son los fenómenos propios del nivel fonético-fonológico los que se muestran tanto con mayor frecuencia en el total del corpus como con mayor cantidad de ejemplos. Respecto al nivel morfosintáctico, podemos destacar que los rasgos presentes en el corpus, si bien son una cantidad considerable, muestran pocas ocurrencias en comparación con el nivel anterior. Ocurre al contrario en el caso del léxico: únicamente aparecen tres fenómenos de los señalados por la bibliografía, aunque con un número de ejemplos muy abundante. En cuanto a los rasgos culturales, cabe destacar, en un primer momento, que aparecen en menor medida que los lingüísticos; asimismo, es remarcable el hecho de que no se encuentra gran cantidad de ejemplos: las muestras son más bien

escasas. En definitiva, parece que las canciones de reguetón pueden considerarse muestras útiles del habla de Puerto Rico en tanto que presentan una cantidad abundante de rasgos propios de esta variedad, sobre todo en el plano lingüístico.

En cualquier caso, de cara a la selección de canciones orientada a la enseñanza de lenguas, no solo hay que tener en cuenta el contenido, sino también la forma. En otras palabras, se hace necesario que las canciones elegidas presenten una dicción clara y que su comprensión auditiva no se vea interferida por la propia música (Sánchez-Vizcaíno 2020, pp. 325-326), dos variables que también hemos analizado en nuestro corpus. Si bien es cierto que en ninguna canción la música interfiere sobre la comprensión, hay que reconocer que tres canciones (*La jumpa* – Bad Bunny, *Hey mor* – Ozuna y *Punto 40* – Rauw Alejandro y Baby Rasta) presentan una dicción poco clara, lo que dificulta su inteligibilidad. Por esta razón, consideramos que no deberíamos incluir estas tres canciones en ninguna propuesta didáctica, únicamente nos deberíamos centrar en aquellas que sí ofrecen una dicción clara, que son la mayoría del corpus (cinco de ocho: *Me porto bonito* – Bad Bunny y Chenchó Corleone, *Tití me preguntó* – Bad Bunny, *Monotonía* – Ozuna, *Yonaguni* – Bad Bunny y *Neverita* – Bad Bunny).

Por tanto, contaríamos con una serie de canciones que nos servirían para aproximarnos a la variedad caribeña puertorriqueña en el aula de ELE, pues ofrecen una muestra tanto fiel como comprensible de esta habla. Las propias características del aula van a determinar la forma en la que podamos trabajar con estas canciones; sin embargo, consideramos que únicamente hay dos características imprescindibles: que los estudiantes sean jóvenes (entre 18 y 30, aproximadamente), puesto que es esta generación la que más disfruta del reguetón y lo que intentamos es conectar con sus gustos, y que manejen un nivel avanzado de español (B2 o C1), pues se necesita cierto dominio de la norma culta estándar para poder reflexionar acerca de otras modalidades de habla. Respecto al resto de características típicas del aula (diversidad del grupo, número de alumnos, tipo de contexto académico, etc.), nos parece que estas no influyen directamente en las distintas propuestas que intentamos ofrecer para emplear el reguetón de cara a trabajar la variedad lingüística puertorriqueña: las canciones como herramienta para complementar las explicaciones del profesor y como base para configurar actividades con las que practicar el contenido ya trabajado, entiéndase el español de Puerto Rico.

A través de estas dos propuestas hemos intentado probar la versatilidad de las canciones de este género a la hora de trabajar la variedad lingüística desde todos sus planos: nivel fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico y cultural. Asimismo, hemos intentado recoger en ambas propuestas la práctica de todas las destrezas señaladas por el MCER: comprensión auditiva y escrita, y expresión oral y escrita. La elaboración de estos recursos didácticos nos ha permitido, asimismo, reflexionar sobre sus pros y sus contras. En primer lugar, podemos señalar la ventaja que supone trabajar con herramientas que sean del interés de los estudiantes, algo que nos permite conectar directamente con ellos, así como dinamizar y personalizar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, podemos apreciar lo volátiles que pueden llegar a resultar estas propuestas debido a la rápida caducidad de la cultura moderna: vivimos en una sociedad que cambia tan rápido que lo que nos gusta hoy día puede resultar completamente desfasado el próximo año. De la misma manera, hemos podido constatar cómo, en ocasiones, y al contrario de lo que pueda parecer, la alta cultura resulta más accesible que esta cultura joven, la cual está tremendamente restringida a unas pocas generaciones y en la cual puede resultar difícil penetrar debido a brechas generacionales.

En respuesta a las preguntas iniciales, podemos concluir, entonces, que la variedad lingüística puertorriqueña se ve adecuadamente representada en las canciones de reguetón, el género más característico del país. Si bien es cierto que deben buscarse las canciones de este género que presenten una dicción clara y que no se vean interferidas por la música, parece que estas sí pueden llegar a ser útiles para trabajar los fenómenos lingüísticos (fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos) y culturales propios de esta variedad. Cabe destacar que, como no todos los fenómenos aparecen con la misma frecuencia o aportando el mismo número de ejemplos, no podremos utilizarlos de la misma forma. Asimismo, tendremos que considerar las características propias del aula de ELE, especialmente deberemos atender a la edad y al nivel de dominio de español de los estudiantes. En cualquier caso, las canciones de reguetón pueden llegar a ser utilizadas en la clase de español como lengua extranjera de cara a la enseñanza de variedades lingüísticas, en este caso el español de Puerto Rico, bien complementando e ilustrando las explicaciones teóricas del profesor, bien configurando la base sobre la que desarrollar actividades con las que los alumnos pongan en práctica los contenidos teóricos ya tratados en clase.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

### 8.1. Fuentes primarias

- Arcangel & Bad Bunny. [Arcangel]. (2022, 30 de noviembre). *La Jumpa (Visualizer) / SR. SANTOS*. [Video]. YouTube.
- Bad Bunny & Chencho Corleone. [Bad Bunny]. (2022, 20 de junio). *Me Porto Bonito (Video Oficial) / Un Verano Sin Ti*. [Video]. YouTube.
- Bad Bunny. [Bad Bunny]. (2021, 4 de junio). *Yonaguni (Video Oficial)*. [Video]. YouTube.
- Bad Bunny. [Bad Bunny]. (2022, 1 de junio). *Tití Me Preguntó (Video Oficial) / Un Verano Sin Ti*. [Video]. YouTube.
- Bad Bunny. [Bad Bunny]. (2022, 22 de agosto). *Neverita (Video Oficial) / Un Verano Sin Ti*. [Video]. YouTube.
- Letras. (s.f.). *Hey Mor (part. Feid). Ozuna*.
- Letras. (s.f.). *La jumpa (part. Bad Bunny) [explícita]. Arcangel*.
- Letras. (s.f.). *Me porto bonito (part. Chencho Corleone). Bad Bunny*.
- Letras. (s.f.). *Monotonía (part. Ozuna). Shakira*.
- Letras. (s.f.). *Neverita. Bad Bunny*.
- Letras. (s.f.). *PUNTO 40 (part. Baby Rasta). Rauw Alejandro*.
- Letras. (s.f.). *Tití me preguntó. Bad Bunny*.
- Letras. (s.f.). *Yonaguni. Bad Bunny*.
- Ozuna & Feid. [Ozuna]. (2022, 13 de octubre). *Hey Mor (Video Oficial) / Ozutochi*. [Video]. YouTube.
- Rauw Alejandro & Baby Rasta. [Rauw Alejandro]. (2022, 24 de septiembre). *PUNTO 40 AÑO 2077 - Rauw Alejandro x Baby Rasta (Official Video)*. [Video]. YouTube.
- Shakira & Ozuna. [Shakira]. (2022, 20 de octubre). *Monotonía (Official Video)*. [Video]. YouTube.

## 8.2. Fuentes secundarias

- Academia Puertorriqueña de la Lengua Española. (2016). *Tesoro lexicográfico del español de Puerto Rico*.
- Aguilar López, A. M. (2013). *Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2*. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 15-43.
- Alba, O. (1992). *El español del caribe: unidad frente a diversidad dialectal*. *Revista de filología española*, 72(3/4), 525-539.
- Alvar, M. (1982). *Español e inglés. Actitudes lingüísticas en Puerto Rico*. *Revista de filología hispánica*, 62(1/2), 1-38.
- Alvar, M. (1996). ¿Qué es un dialecto? En M. Alvar (Dir.), *Manual de dialectología hispánica: el español de España* (pp. 5-14). Ariel.
- Alvar, M. (1996a). (Dir.). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Ariel.
- Alvar, M. (1996b). (Dir.). *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Ariel.
- Andión Herrero, M. A. (2023). Las variedades en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua (Varieties in the teaching of Spanish as a foreign language or second language). En Moreno-Fernández, F. & Caravedo, R. (Eds.), *Dialectología hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 575-585). Routledge.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2019). *Diccionario de Americanismos*.
- Balmaseda Maestu, E. (2010). *La canción latinoamericana en la enseñanza del español: música, cultura y variación lingüística*. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias & M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE* (pp. 969-983). ASELE.
- Buenafuentes de la Mata, C. & Sánchez Lancis, C. (2020). Sobre algunas discordancias de género entre el español europeo y el español de América: ¿variación diacrónica y/o diatópica? En M. Fernández Alcaide, E. Bravo-García & M.

- Carrillo Rivas (Eds.), *El español de américa: morfosintaxis y variación* (pp. 381-405). Tirant Humanidades.
- Buratini Maria, E. (2009, 24-25 de abril). *El uso de las canciones en la clase de ELE*. [Presentación de contenido]. II Simposio Internacional de la Lengua Española. Instituto Cervantes. Sao Paulo, Brasil.
- Carballo Villagra, P. (2010). *¿De dónde viene el perreo?: los orígenes del reguetón y sus productores de discurso*. *Cuadernos Americanos*, 4(134), 179-194.
- Castro, E. (2019). *El trap. Filosofía millennial para la crisis en España*. Errata naturae.
- Cestero, A. M. & Paredes, F. (2018). *Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI*. *Boletín de Filología*, 53(2), 11-43.
- Claes, J. (2011). *¿Constituyen las Antillas y el Caribe continental una sola zona dialectal?: Datos de la variable expresión del sujeto pronominal en San Juan de Puerto Rico y Barranquilla, Colombia*. *Spanish in context*, 8(2), 191-212.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Estrasburgo.
- Contreras Izquierdo, N. M. (2014). *¿Usamos el diccionario? (III) Las variedades del español en la enseñanza de ELE*. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 221-232). ASELE.
- De Andrés, R. (1997, 10 de diciembre). *Lingüística y sociolingüística en el concepto de dialecto*. [Presentación de contenido]. Universidad de León. León, España.
- De Granda, G. (2003). *Acerca de la génesis de un rasgo sintáctico del español antillano*. En P. García Mouton (Ed.), *El español de América 1992* (pp. 287-299). CSIC.
- Díaz García, A. (2016). *Las variedades del español en ELE. Análisis de los exámenes de certificación del español como lengua extranjera*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Autónoma de Madrid]. Portal de TFM's UAM.

- Domínguez Hernández, M. (2004). [Los problemas del español del Caribe \(hispanico\) \(insular\) y la identidad](#). Academia Panameña de la Lengua & Universidad de La Habana, Cuba.
- Farlex. (2023). [The Free Dictionary](#).
- Fontanella de Weinberg, B. (1992). *El español de América*. Mapfre.
- Frago García, J. A. (2023). Las variedades del español en la historia (A history of Spanish Varieties). En Moreno-Fernández, F. & Caravedo, R. (Eds.), *Dialectología hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 7-17). Routledge.
- García Langa, M. & Alonso Pérez, M. (2018, 17 de julio). [El aprendizaje de ELE mediante la música: el reguetón. Evolución en los últimos 15 años](#). [Presentación de contenido]. XV Encuentro práctico de ELE. Instituto Cervantes de Nápoles. Nápoles, Italia.
- García Mouton, P. (2003). *El español de América 1992*. CSIC.
- García-Mouton, P. (2023). Dialectología del español y geografía lingüística. Atlas lingüísticos. (Spanish dialectology and linguistic geography: linguistic atlases). En Moreno-Fernández, F. & Caravedo, R. (Eds.), *Dialectología hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 41-52). Routledge.
- González Rivera, M. & Escalante, M. F. (2020, 2 de noviembre). [Aspectos sintácticos y semánticos del español caribeño: viejos y nuevos retos](#). *Cuadernos de la ALFAL*, 12(2), 632-652.
- García Saco, M. (2022). [La representación del asturiano en productos audiovisuales nacionales y regionales](#). [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Granada]. Digibug.
- Iglesias Casal, I. (2014). [Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula](#). En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XXI* (pp. 349-362). ASELE.
- Instituto Cervantes. (2006). [Plan curricular](#). Centro Virtual Cervantes.

- Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*.
- Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Cátedra.
- Lipski, J. M. (2013). Hacia una dialectología del español estadounidense. En D. Dumitrescu & G. Piña-Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinario* (pp. 107-127). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- López-Morales, H. (1992). *El español del Caribe*. Mapfre.
- López-Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Gredos.
- López-Morales, H. (1998). *La aventura del español en América*. Espasa.
- Mariner Bigorra, S. (1981). *La distinción lengua-dialecto en sociolingüística*. *Revista española de lingüística*, 11(2), 311-330.
- Martín, M. (2021, 17 de mayo). *"La popi", "blin blin", "janguear"... te traemos el diccionario de las palabras más famosas del dembow y reguetón*. PlayZ, RTVE.
- Martínez Vizcarrondo, D. E. (2011). *Estrategias lingüísticas empleadas por los raperos/reguetoneros puertorriqueños*. *Enunciación*, 16(2), 31-47.
- Morales de Walters, A. (2000). *El español de Puerto Rico en su contexto caribeño*. *Revista de estudios hispánicos*, 27(1), 349-360.
- Morales, A. (1999). *Anteposición de sujeto en el español del Caribe*. En L. López (Ed.), *El Caribe hispánico: perspectivas lingüísticas actuales. Homenaje a Manuel Álvarez Nazario* (pp. 77-98). Iberoamericana Vervuert.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Alianza.
- Moreno Fernández, F. & Moreno Fernández J. (2002). *Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid*. *Lingüística española actual*, 2(1), 295-320.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4). Ariel.

- Moreno-Fernández, F. & Caravedo, R. (2023). *Dialectología hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (M. Lacorte & J. Muñoz-Basols, Eds.). Routledge.
- Moreno-Fernández, F. (2015). [La percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española](#). En K. Jeppesen Kragh & J. Lindschouw (Eds.), *Les variations diasystématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes. Actes du Colloque DIA II à Copenhague (19-21 nov. 2012)*, (pp. 217-239). Éditions de linguistique et de philologie.
- Muñoz-Basols, J. & Hernández Muñoz, N. (2019). [El español en la era global: agentes y voces de la polifonía hispánica](#). *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95.
- Muñoz-Basols, J., Lacorte, M., Díaz Bravo, R., Gironzetti, E., Moreno, N. & Taboada, I. (2017). [Variación: diversidad lingüística y dialectal en el mundo hispanohablante](#). En J. Muñoz-Basols, M. Lacorte, R. Díaz Bravo, E. Gironzetti, N. Moreno & I. Taboada (Eds.), *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* (pp. 377-380). Routledge.
- Ochoa, J. A. (2018, 22 de mayo). [No solo Aleks Syntek: los artistas que también criticaron al reguetón](#). *Prensa libre*.
- Ordago13. (2022, 27 de diciembre). [¿Se aleja cada día más la música de la cultura?: "Es la degradación absoluta y actual de la música popular"](#). Flooxer Now.
- Ortiz López, L. A. (2023). El español en Puerto Rico (Spanish in Puerto Rico). En Moreno-Fernández, F. & Caravedo, R. (Eds.), *Dialectología hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 344-358). Routledge.
- Page, MJ., McKenzie JE., et al. (2021). [The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews](#).
- Paredes García, F. (2023). Normas y variación dialectal (Standards and dialectal variation). En Moreno-Fernández, F. & Caravedo, R. (Eds.), *Dialectología hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 539-549). Routledge.

- Penagos Rojas, Y. (2012). *Lenguajes del poder: la música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes*. *Plumilla educativa*, 10(2), 290-305.
- Real Academia de la Lengua Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*.
- Rodríguez Conza, C. (2021, 22 de noviembre). *James Rhodes critica el reggaetón: “¿Escucharemos a Bad Bunny en dos siglos? Ni de coña”*. Los 40.
- Rodríguez López, B. (2005, 22-25 de septiembre). *Las canciones en la clase de español como lengua extranjera*. [Presentación de contenido]. XVI Congreso Internacional de la ASELE: La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Oviedo, España.
- Sánchez Lobato, J. (1999). *Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica*. *Carabela*, 45, 5-26.
- Sánchez Morillas, C. M. & García Fernández, M. (2022). *El reguetón como argot en la clase español como lengua extranjera: una hipótesis de trabajo*. *Normas*, 12, 34-48.
- Sánchez-Vizcaíno, M. C. & Fonseca Mora, M. C. (2019). *Videoclip y Emociones en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 78, 255-286.
- Sánchez-Vizcaíno, M. C. (2020). *La educación en competencias para una cultura democrática desde la clase de lenguas extranjeras: el caso de los videoclips*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.
- Sobrino Triana, R. (2017, 17 de noviembre). *Actitudes lingüísticas en el Caribe insular hispánico*. [Thesis for PhD, Universidad de Bergen]. ResearchGate.
- Sobrino Triana, R. (2018). *El español de Puerto Rico: percepciones dialectales y actitudes lingüísticas*. *Cuadernos de investigación filológica*, 44, 129-161.
- Tureng. (s.f.). *Multilingual dictionary*.
- Urban Dictionary. (2023). *Urban Dictionary*.
- Vaquero, M. & Guerra de la Fuente, L. (2003). Fonemas vocálicos de Puerto Rico. En P. García Mouton (Ed.), *El español de América 1992* (pp. 300-329). CSIC.

Vaquero, M. (1996). Antillas. En M. Alvar (Dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (pp. 51-67). Ariel.

Wilk-Racięska, J. (2007). [Nuestro mundo, nuestras visiones del mundo y las lenguas que lo describen todo](#). *Anuario de estudios filológicos*, 30, 439-453.

Wood, A. E. (2009, 21 de abril). [El reguetón: análisis del léxico de la música de los reguetoneros puertorriqueños](#). [Thesis, Georgia State University]. ScholarWorks @ Georgia State University.

## 9. ANEXOS

### 9.1. Plantillas de análisis específicas

Se incluyen aquí las tablas empleadas para el análisis de las canciones del corpus.

#### 9.1.1. Canción: *Me porto bonito* (Bad Bunny y Chencho Corleone)

RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS		
Fenómeno	Presencia	Ejemplos
Vocalismo en sílabas acentuadas		
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)		
Cambio de timbre en vocales inacentuadas		
Alargamiento vocálico	X	<i>Guagua</i> (0:22) <i>Bellaca</i> (0:27) <i>Bellaco</i> (0:28) <i>Une</i> (0:30) <i>Subiera</i> (0:38) <i>To'</i> (0:42) <i>Vea</i> (0:43) <i>E'rá'</i> (0:45, 0:46, 1:06, 1:07, 2:40, 2:41)

		<p><i>Apretal (0:51, 1:11, 2:45)</i></p> <p><i>Suelto (0:54, 1:14, 2:48)</i></p> <p><i>Quito (0:56, 2:51)</i></p> <p><i>Pide' (0:59, 1:20, 2:53)</i></p> <p><i>Vean (1:04)</i></p> <p><i>Bebesita (1:24)</i></p> <p><i>Bebesota (1:26)</i></p> <p><i>Frikitona (1:28)</i></p> <p><i>Nota (1:29, 1:31)</i></p> <p><i>Trio' (1:30)</i></p> <p><i>Bota (1:34)</i></p> <p><i>Resumé (1:38)</i></p> <p><i>Me' (1:41)</i></p> <p><i>Bebé (1:44)</i></p> <p><i>Vé' (1:49)</i></p> <p><i>Limite' (1:57)</i></p> <p><i>Escondite (2:01)</i></p> <p><i>Arisque (2:03)</i></p> <p><i>Satélite' (2:05)</i></p> <p><i>Contenido (2:08)</i></p> <p><i>Seguido (2:10)</i></p> <p><i>Coinsido (2:13)</i></p> <p><i>Bellaquera (2:17)</i></p> <p><i>Complasido (2:21)</i></p> <p><i>Mi'mo (2:23)</i></p> <p><i>Fijo (2:27)</i></p> <p><i>Confiesa (2:30)</i></p> <p><i>Interesa (2:33)</i></p> <p><i>Calle (2:47)</i></p>
Nasalización vocálica	X	<p><i>En (0:21)</i></p> <p><i>Un (0:28)</i></p> <p><i>Une (0:30)</i></p> <p><i>Buenota (0:34)</i></p>

		<i>Presumen (0:35)</i> <i>Una (0:38, 1:42)</i> <i>Ando (0:53, 1:14, 2:48)</i> <i>Tienen (1:10)</i> <i>Frikitona (1:28)</i> <i>Nota (1:29, 1:31)</i> <i>Mami (1:36)</i> <i>Dónde (1:37)</i> <i>Plan (1:46)</i> <i>Contenido (2:08)</i> <i>Janguiendo (2:11)</i> <i>Coinsido (2:13)</i> <i>Nunca (2:18)</i> <i>Ninguna (2:19)</i> <i>Confiansa (2:29)</i> <i>Confiesa (2:30)</i>
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión	X	<i>Perreo (1:52)</i> <i>Janguiendo (2:11)</i>
Consonantismo débil en final de sílaba		
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	X	<i>Ere' (0:27, 1:24, 1:25, 1:55)</i> <i>E' (0:29)</i> <i>No' (0:30)</i> <i>E'ta (0:33, 1:31)</i> <i>Lo' (0:40)</i> <i>Vierne' (0:40)</i> <i>Lune' (0:40)</i> <i>E'tá' (0:45, 0:46, 1:06, 1:07, 2:40, 2:41)</i> <i>Pide' (1:00, 1:20, 2:53)</i> <i>Otra' (1:10)</i> <i>Trío' (1:30)</i> <i>Deja'te (1:39)</i>

		<i>Me' (1:40)</i> <i>Quiere' (1:44)</i> <i>Ve' (1:48)</i> <i>Do'mil (1:50)</i> <i>Limite' (1:57)</i> <i>Arisque' (2:02)</i> <i>Satélite' (2:05)</i> <i>Va' (2:04)</i> <i>Má' (2:10)</i> <i>Nuestra' (2:17)</i> <i>Bellaquera' (2:17)</i> <i>La' (2:17)</i> <i>Cree' (2:21)</i> <i>Toda' (2:22)</i> <i>Le' (2:22)</i> <i>Mi'mo (2:23)</i>
Dominio de la nasal velar en final de palabra	X	<i>Presumen (0:35)</i> <i>Vean (1:04)</i> <i>Tienen (1:11)</i> <i>Gustan (1:29)</i> <i>Plan (1:46)</i> <i>Fin (2:15)</i>
Seseo	X	<i>Bebesita (1:24)</i> <i>Bebesota (1:26)</i> <i>Hase (1:40)</i> <i>Sumbé (1:43)</i> <i>SBD (1:54)</i> <i>Haserte (1:58)</i> <i>Coinsido (2:13)</i> <i>Complasido (2:21)</i> <i>Confiansa (2:29)</i> <i>Dise (2:31)</i>

Yeísmo	X	<i>Yeah (0:16-0:19)</i> <i>Bellaca (0:27)</i> <i>Yo (0:28, 0:37)</i> <i>Bellaco (0:29)</i> <i>Ella (0:32)</i> <i>Calle (0:53, 1:13, 2:47)</i> <i>Llegar (2:04)</i> <i>Bellaquera' (2:17)</i>
Lambdacismo o lateralización de /r/	X	<i>Olol (0:24)</i> <i>Pelfume (0:25)</i> <i>Apretal (0:51, 0:12, 2:45)</i> <i>Pol (0:55, 1:16, 2:14, 2:50)</i> <i>Polto (1:01, 1:21, 2:55)</i> <i>Silve (1:33)</i> <i>Llegal (2:05)</i> <i>Vel (2:12)</i> <i>Chingal (2:25)</i>
Realización velar de /r/		
Pérdida de /d/ intervocálica	X	<i>To' (0:42, 2:36)</i> <i>To'a (1:52)</i>
Aspiración faríngea de /x/	X	<i>Dejo (1:37)</i> <i>Deja'te (1:39)</i> <i>Déjame (1:58)</i> <i>Janguiendo (2:11)</i> <i>Fijo (2:27)</i>
Aspiración de F- inicial latina en palabras propias puertorriqueñas		
/tʃ/ adherente		
Tono más alto que en castellano		

Inflexión circunfleja	X	<i>En la guaga se quedó el olol de tu pelfume (0:22-0:25)</i> <i>Ella sabe que e'tá buenota y no la presumen (0:32-0:36)</i> <i>Si quiere' te hago un bebé o te traigo la Plan B (1:44-1:46)</i>
Uso frecuente de las interjecciones <i>¡oh, oh!</i> y <i>¡oh, sí!</i>		
<b>RASGOS MORFOSINTÁCTICOS</b>		
Vacilaciones de género en nombres acabados en <i>e</i> o consonante		
Tendencia a creaciones femeninas	X	<i>La Plan B (1:46)</i>
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en <i>-ses</i>		
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>		
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>		
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		
Formas de imperativo plural acabadas en /n/		
Posposición de formas posesivas		
Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas		
Uso etimológico de los pronombres <i>le, la, lo</i>	X	<i>Me lo pide' (0:57, 1:18, 2:53)</i> <i>Le gustan (1:29)</i> <i>Lo bota (1:34)</i> <i>Súbelo (2:10)</i>

		<i>Nunca la' olvido (2:17)</i> <i>Le' digo (2:23)</i> <i>Nadie le interesa (2:32)</i>
Leísmo de persona		
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas		
Sujetos pronominales	X	<i>Tú ere' (0:27, 1:26, 1:56)</i> <i>Yo soy (0:28)</i> <i>Ella sabe (0:32)</i> <i>Yo fuera (0:37)</i> <i>Tú e'tá' (0:45, 0:46, 1:06, 1:07, 2:40, 2:41)</i> <i>Tú me lo pide' (0:57, 1:18, 2:53)</i> <i>Yo me polto (1:00, 1:21, 2:54)</i> <i>Tú no ere' (1:24)</i> <i>Tú te ve' (1:48)</i> <i>Tú cree' (2:21)</i>
Interrogaciones sin inversión de sujeto		
Orden SVO rígido	X	<i>Tú ere' una bellaca (0:27)</i> <i>Yo soy un bellaco (0:28)</i> <i>Eso e' lo que no' une (0:29)</i> <i>Ella sabe que e'tá buenota (0:32)</i> <i>Yo fuera tu gato (0:37)</i> <i>Las otra' tienen que apretar (1:10)</i> <i>Tú no ere' bebecita (1:24)</i> <i>Tú ere' bebesota (1:26)</i> <i>Tú ere' élite (1:56)</i> <i>Tú cree' que a todas (2:21)</i>
Doble negación		

Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa		
Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>	X	<i>Bebesita (1:24)</i>
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos	X	<i>Subiera una foto (0:38)</i>
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas		
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos		
Preferencia por las formas sintéticas	X	<i>Se quedó (0:23)</i> <i>Te deja 'te (1:39)</i> <i>Sumbé (1:43)</i>
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	X	<i>Se quedó (0:23)</i> <i>Te deja 'te (1:39)</i> <i>Sumbé (1:43)</i>
Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre		
Uso de la pasiva como en inglés		
Uso conjugado de impersonales		
Concordancia refleja en formas impersonales		
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>		
Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>	X	<i>Me paso janguiendo (2:11)</i>
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal		
Queísmo		

Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo		
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>		
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo		
<b>RASGOS LÉXICOS</b>		
Arcaísmos		
Afronegrismos		
Indigenismos		
Anglicismos	X	<i>Yeah</i> (0:16-0:19) <i>Guagua</i> (0:22) <i>Selfie</i> (0:13) <i>Wow</i> (1:36) <i>Resumé</i> (1:38) <i>Janguiendo</i> [verbo «janguear», voz original «hang out»] (2:11)
Tainismos		
Marinerismos		
Coloquialismos puertorriqueños	X	<i>Bellaca, bellaco</i> (0:28) <i>Gato</i> (0:38) <i>Apretal</i> [verbo «apretar»] (0:51, 1:12, 2:45) <i>Nota</i> (1:31) <i>Bota</i> [verbo «botar»] (1:34)

		<i>Te deja 'te [verbo «dejarse»] (1:39)</i> <i>Te ve' (1:48)</i> <i>Amerite [verbo «ameritar»] (1:59)</i> <i>Arisque' [verbo «ariscar»] (2:02)</i> <i>Satélite' (2:05)</i> <i>Mai (2:16)</i> <i>Bellaquera' (2:17)</i> <i>Chingal [verbo «chingar»] (2:24)</i>
Léxico del reguetón	X	<i>Bellaca, bellaco (0:28)</i> <i>Gato (0:38)</i> <i>Rica (0:44, 1:15, 1:47, 2:39)</i> <i>Bebesita (1:26)</i> <i>Mami (1:36, 1:47, 1:55, 2:06)</i> <i>Perreo (1:52)</i> <i>Bellaquera' (2:17)</i>
<b>RASGOS CULTURALES</b>		
Geografía física		
Población		
Gobierno y política		
Organización territorial y administrativa		
Economía e industria		
Medicina y sanidad	X	<i>CBD (1:54)</i>
Educación		

Medios de comunicación		
Medios de transporte	X	<i>Guagua (0:22)</i>
Religión		
Política lingüística		
Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		
Literatura y pensamiento		
Música	X	<i>Plan B (1:45)</i>
Cine y artes escénicas	X	<i>RBD (1:51)</i>
Arquitectura y artes plásticas		
<b>OTROS RASGOS</b>		
Dicción clara	X	
Interferencia de la música sobre la comprensión auditiva		

Tabla 12. Análisis de la canción *Me porto bonito* de Bad Bunny y Chenchó Corleone.

### 9.1.2. Canción: *La jumpa* (parte de Bad Bunny)

<b>RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS</b>		
<b>Fenómeno</b>	<b>Presencia</b>	<b>Ejemplos</b>

Vocalismo en sílabas acentuadas		
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)		
Cambio de timbre en vocales inacentuadas	X	<i>Maliante'</i> (1:51)
Alargamiento vocálico	X	<i>Vi</i> (1:17) <i>Do'</i> (1:19, 3:00) <i>Amiga</i> (3:01) <i>Compe</i> (1:43) <i>Compa</i> (1:45) <i>Maliante'</i> (1:51) <i>Estudiante'</i> (1:53) <i>Gigante'</i> (1:55) <i>Implante'</i> (1:57) <i>Infante'</i> (1:59) <i>Alicante</i> (2:01) <i>Almirante</i> (2:03) <i>Cobra</i> (2:35) <i>Di</i> (2:59) <i>Repitió</i> (3:02)
Nasalización vocálica	X	<i>Ando</i> (1:18) <i>Nombre</i> (1:28, 3:09) <i>Jumpa</i> (1:37) <i>Vender</i> (1:38) <i>Compra</i> (1:40) <i>Compe</i> (1:43) <i>Compa</i> (1:45) <i>Maliante'</i> (1:51) <i>Estudiante'</i> (1:53) <i>Implante'</i> (1:27) <i>Infante'</i> (1:59) <i>Nunca</i> (2:24)

		<i>Viven</i> (2:25)
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión	X	<i>Maliante'</i> (1:51)
Consonantismo débil en final de sílaba		
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	X	<i>Do'</i> (1:19, 3:00) <i>E'</i> (1:27, 2:10, 2:15, 3:09) <i>Gu'to</i> (1:28, 3:10) <i>Vuelve'</i> (1:32) <i>E'ía'</i> (1:38) <i>E'cuchan</i> (1:49) <i>La'</i> (1:49, 3:00) <i>Abuela'</i> (1:50) <i>Su'</i> (1:50) <i>Nietesito'</i> (1:50) <i>Maliante'</i> (1:51) <i>Tiradore'</i> (1:52) <i>Estudiante'</i> (1:53) <i>Doctore'</i> (1:54) <i>Gigante'</i> (1:55) <i>Implante'</i> (1:57) <i>Lo'</i> (1:58, 2:05, 2:21, 2:24) <i>Adulto'</i> (1:58) <i>Infante'</i> (1:59) <i>Beatle'</i> (2:05) <i>E'te</i> (2:15) <i>Cojone'</i> (2:20) <i>Hater'</i> (2:23) <i>Ello'</i> (2:25) <i>E'toy</i> (2:29) <i>Hijo'</i> (2:32) <i>Má'</i> (2:34)

		<i>Chinga'</i> (2:40) <i>E'cupo</i> (2:43) <i>Mole'ta</i> (2:55) <i>De'pué'</i> (2:57) <i>Chinga'te</i> (3:12)
Dominio de la nasal velar en final de palabra	X	<i>E'cuchan</i> (1:49) <i>Viven</i> (2:25)
Seseo	X	<i>Plasel</i> (1:29, 3:10) <i>Nietesito'</i> (1:50) <i>Baselona</i> (2:00) <i>Santulse</i> (2:02) <i>Crusando</i> (2:04) <i>Busser-beatel</i> (2:07) <i>Hasiendo</i> (2:30) <i>Sielo</i> (2:48)
Yeísmo	X	<i>Ya</i> (1:17, 1:46) <i>Jumpa</i> (1:27) <i>Yo</i> (1:41, 2:10, 2:12, 2:13, 2:24) <i>Calle</i> (2:05) <i>Jetel</i> (2:21) <i>Ello'</i> (2:25) <i>Jet</i> (2:47) <i>Leyenda</i> (3:12)
Lambdacismo o lateralización de /r/	X	<i>Plasel</i> (1:29, 3:10) <i>Vel</i> (1:32) <i>Baselona</i> (2:00) <i>Santulse</i> (2:02) <i>Lillal</i> (2:06) <i>Busser-beatel</i> (2:07) <i>Pitchel</i> (2:12, 2:13) <i>Hittel</i> (2:16) <i>Jetel</i> (2:21) <i>Twittel</i> (2:26)

		<i>Baby-sittel (2:36)</i> <i>Rompel (2:58)</i> <i>Nasel (3:13)</i>
Realización velar de /r/		
Pérdida de /d/ intervocálica	X	<i>Obligao (1:31)</i> <i>To' (1:46, 2:21)</i> <i>Deo (2:46)</i>
Aspiración faríngea de /x/	X	<i>Gigante' (1:55)</i> <i>Juego (2:15)</i> <i>Cojone' (2:20)</i> <i>Hijo' (2:32)</i> <i>Jalo (2:44)</i>
Aspiración de F- inicial latina en palabras propias puertorriqueñas		
/tʃ/ adherente	X	<i>E'cuchan (1:49)</i> <i>Chapéame (2:54)</i>
Tono más alto que en castellano		
Inflexión circunfleja	X	<i>Aprovéchame hoy que obligao no me vuelve' a vel (1:30-1:32)</i> <i>Que de'pué' yo te voy a rompel con el néctar (2:57-2:59)</i>
Uso frecuente de las interjecciones <i>¡oh, oh!</i> y <i>¡oh, sí!</i>		
<b>RASGOS MORFOSINTÁCTICOS</b>		
Vacilaciones de género en nombres acabados en <i>e</i> o consonante		
Tendencia a creaciones femeninas		
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses		

Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>		
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>		
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto	X	<i>Ya le di a la' do' (2:59)</i>
Formas de imperativo plural acabadas en /n/		
Posposición de formas posesivas		
Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas		
Uso etimológico de los pronombres <i>le, la, lo</i>	X	<i>La vi (1:17)</i> <i>La rompa (1:34)</i> <i>La compra (1:41)</i> <i>Los veo (2:24)</i> <i>Lo mamó (3:04)</i> <i>La echó (3:06)</i>
Leísmo de persona		
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas		
Sujetos pronominales	X	<i>Tú e'tá' (1:38)</i> <i>Yo no tengo (1:42)</i> <i>Yo mire (2:09)</i> <i>Yo soy (2:12, 2:13)</i> <i>Yo nunca lo'veo (2:24)</i> <i>Ello'viven (2:25)</i> <i>Yo te voy a rompel (2:58)</i>
Interrogaciones sin inversión de sujeto		

Orden SVO rígido	X	<i>Mi nombre e' Bad Bunny (1:28)</i> <i>Tu baby quiere que la rompa (1:34)</i> <i>Tú e'tá' loco (1:38)</i> <i>Yo no tengo compe (1:42)</i> <i>Yo soy un pitchel (2:12, 2:13)</i> <i>Ello' viven en Twittel (2:25)</i> <i>Mi nombre e' Benito (3:09)</i>
Doble negación		
Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa		
Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>		
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos		
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas		
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos		
Preferencia por las formas sintéticas	X	<i>Vi (1:17)</i> <i>Me miró (1:21)</i> <i>Se pegó (1:22)</i> <i>Entró (1:25)</i> <i>Di (2:59)</i> <i>Repitió (3:02)</i> <i>Mamó (3:04)</i> <i>Echó (3:06)</i> <i>Chinga'te (3:12)</i>
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	X	<i>Vi (1:17)</i> <i>Me miró (1:21)</i> <i>Se pegó (1:22)</i> <i>Entró (1:25)</i> <i>Di (2:59)</i>

		<i>Repitió (3:02)</i> <i>Mamó (3:04)</i> <i>Echó (3:06)</i> <i>Chinga'te (3:12)</i>
Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre		
Uso de la pasiva como en inglés		
Uso conjugado de impersonales		
Concordancia refleja en formas impersonales		
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>		
Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>		
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal	X	<i>Crusando (2:04)</i>
Queísmo	X	<i>Otro juego que me voy (2:15)</i>
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo		
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>	X	<i>Otro juego que me voy (2:15)</i>
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>		
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo	X	<i>Cuidar mis hijo' (2:32)</i>
<b>RASGOS LÉXICOS</b>		
Arcaísmos		

Afronegrismos		
Indigenismos		
Anglicismos	X	<p><i>VIP (1:21)</i></p> <p><i>Baby (1:32)</i></p> <p><i>Step-back (1:36)</i></p> <p><i>Jumpa (1:37)</i></p> <p><i>Busser-beatel [voz original «buzzer-beater»] (2:07)</i></p> <p><i>Pitchel [voz original «pitcher»] (2:13, 2:14)</i></p> <p><i>Hittel [voz original «hitter»] (2:16)</i></p> <p><i>Jetel [voz original «jetters»] (2:21)</i></p> <p><i>Hater' [voz original «haters»] (2:22)</i></p> <p><i>Twittel [voz original «Twitter»] (2:26)</i></p> <p><i>Ey (2:28, 2:51)</i></p> <p><i>OK (2:29, 2:40)</i></p> <p><i>So (2:31)</i></p> <p><i>Baby-sittel [voz original «baby-sitter»] (2:35)</i></p> <p><i>Break (2:41)</i></p> <p><i>Jet (2:47)</i></p> <p><i>Wao [voz original «wow»] (3:03)</i></p>
Tainismos		
Marinerismos		
Coloquialismos puertorriqueños		<p><i>Se pegó [verbo «pegarse»] (1:23)</i></p> <p><i>La rompa [verbo «romper»] (1:34)</i></p> <p><i>Compa (1:45)</i></p> <p><i>Ronca [verbo «roncar»] (1:47)</i></p>

		<i>Tire [verbo «tirar»] (2:08)</i> <i>Sin cojone' me tienen [expresión «tener sin cojones»] (2:20)</i> <i>Chinga' [verbo «chingar»] (2:40)</i> <i>Jalo [verbo «jalar»] (2:44)</i> <i>Bicho (2:46)</i> <i>Chapéame [verbo «chapear»] (2:54)</i> <i>Rompel [verbo «romper»] (2:57)</i> <i>Mamó [verbo «mamar»] (3:04)</i> <i>Chinga'te [verbo «chingar»] (3:12)</i>
Léxico del reguetón	X	<i>Mami (2:53)</i>
<b>RASGOS CULTURALES</b>		
Geografía física	X	<i>Barcelona (2:00)</i> <i>Alicante (2:01)</i> <i>Santurce (2:02)</i> <i>Almirante (2:03)</i> <i>PR (2:18)</i>
Población	X	<i>Jeters (2:21)</i>
Gobierno y política		
Organización territorial y administrativa		
Economía e industria		
Medicina y sanidad		
Educación		
Medios de comunicación	X	<i>Twitter (2:27)</i>

Medios de transporte		
Religión	X	<i>Diablo (1:40)</i>
Política lingüística		
Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural	X	<i>Luka (1:35)</i> <i>Damian Lillard (2:06)</i> <i>Clemente (2:18)</i>
Literatura y pensamiento		
Música		<i>Bad Bunny (1:27, 1:47)</i> <i>Beatles (2:05)</i> <i>Benito (3:09)</i>
Cine y artes escénicas		
Arquitectura y artes plásticas		
<b>OTROS RASGOS</b>		
Dicción clara		
Interferencia de la música sobre la comprensión auditiva		

Tabla 13. Análisis de la parte de Bad Bunny en la canción La jumpa.

### 9.1.3. Canción: *Tití me preguntó* (Bad Bunny)

<b>RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS</b>		
<b>Fenómeno</b>	<b>Presencia</b>	<b>Ejemplos</b>

Vocalismo en sílabas acentuadas		
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)		
Cambio de timbre en vocales inacentuadas		
Alargamiento vocálico	X	<i>Preguntó (0:42, 0:52, 1:52)</i> <i>Novia' (0:45, 0:46, 0:53, 0:54)</i> <i>Una (0:47, 0:57, 1:57, 2:07)</i> <i>Mañana (0:48, 0:58, 1:58, 2:08)</i> <i>Otra (0:49, 0:59, 1:59, 2:09)</i> <i>Tití (1:04, 1:13, 2:34, 2:42)</i> <i>Metí (1:09, 2:37)</i> <i>Gabriela (1:18)</i> <i>Sofía (1:22)</i> <i>Mexicana (1:29)</i> <i>Bombón (1:38, 1:39)</i> <i>Muchacho (2:26)</i> <i>Asaroso (2:49)</i> <i>Calle (2:51)</i> <i>Coño (2:56)</i> <i>Enamoralme (3:00, 3:09)</i> <i>Puedo (3:02, 3:04, 3:11, 3:13)</i> <i>Confío (3:14, 3:16, 3:18)</i> <i>Quedalte (3:21)</i>
Nasalización vocálica	X	<i>Preguntó (0:42, 0:52, 1:52)</i> <i>Tengo (0:42, 0:47, 0:52, 0:57, 1:54, 1:57, 2:02, 2:06)</i> <i>Una (0:47, 0:57, 1:57, 2:07)</i> <i>Mañana (0:48, 0:58, 1:58, 2:08)</i> <i>Colombiana (1:27, 1:37)</i> <i>Bombón (1:38, 1:39)</i> <i>Avión (1:42)</i>

		<i>Cabrón (1:44)</i> <i>Jueguen (1:45)</i> <i>Mansión (1:48)</i> <i>Invitasión (1:50)</i> <i>Rasón (3:38, 3:56)</i>
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión		
Consonantismo débil en final de sílaba	X	<i>Vo' (0:59, 2:29, 3:38, 3:40, 3:57, 3:59)</i>
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	X	<i>Mucha' (0:45, 0:46, 0:53, 0:54, 1:55, 1:56, 2:03, 2:05, 3:24)</i> <i>Novia' (0:45, 0:46, 0:53, 0:54, 1:55, 1:56, 2:03, 2:05, 2:28)</i> <i>La' (0:59, 1:08, 1:16, 1:18, 1:20, 1:21, 1:22, 1:34, 2:29, 2:37, 2:54)</i> <i>Vamo' (1:06, 1:13, 2:34)</i> <i>Tirarno' (1:06, 1:13, 2:34)</i> <i>Le' (1:09, 2:37)</i> <i>Gu'tan (1:18)</i> <i>E'cribe (1:28)</i> <i>Lo' (1:29)</i> <i>Todita' (1:34)</i> <i>Mía' (1:35)</i> <i>E' (1:37)</i> <i>E'tá (1:43)</i> <i>Toda' (1:47)</i> <i>Quiere' (2:28, 3:19)</i> <i>Tanta' (2:28)</i> <i>Tiene' (2:51)</i> <i>Bú'cate (2:52)</i> <i>Mi'mo (3:18)</i> <i>Va' (3:21)</i> <i>Ha'le (3:34, 3:53)</i>

		<i>Enamore'</i> (3:45, 3:46, 4:04, 4:05)
Dominio de la nasal velar en final de palabra	X	<i>Saluden</i> (1:04, 1:12, 2:33, 2:42) <i>Sonrían</i> (1:08, 2:36) <i>Olvidaron</i> (1:17, 2:46) <i>Gu'tan</i> (1:18) <i>Bombón</i> (1:37, 1:39) <i>Avión</i> (1:42) <i>Cabrón</i> (1:44) <i>Jueguen</i> (1:45) <i>Corasón</i> (1:45, 3:40, 3:42, 3:59, 4:01) <i>Mansión</i> (1:48) <i>Invitasión</i> (1:50) <i>En</i> (2:51) <i>Quieren</i> (3:24, 3:25) <i>Rasón</i> (3:38, 3:56)
Seseo	X	<i>Patrisia</i> (1:20) <i>Balselona</i> (1:40) <i>Dise</i> (1:42) <i>Corasón</i> (1:45) <i>Invitasión</i> (1:50) <i>Asaroso</i> (2:49) <i>Hase</i> (3:20) <i>Rasón</i> (3:38, 3:56) <i>Corasón</i> (3:40, 3:42, 3:59, 4:01)
Yeísmo	X	<i>Ya</i> (1:08, 1:17, 2:37, 2:45, 3:29, 4:09) <i>Yo</i> (1:30, 2:57, 3:06, 3:15, 3:16, 3:38, 3:48, 3:57, 4:07) <i>Calle</i> (2:51) <i>Ella</i> (3:36, 3:55)

Lambdacismo o lateralización de /r/	X	<i>Lleval (1:00, 2:28)</i> <i>Kindel (1:23)</i> <i>Amol (1:25)</i> <i>Balselona (1:40)</i> <i>Mudalme (1:47)</i> <i>Vivil (2:50)</i> <i>Mujel (2:53)</i> <i>Enamoralme (3:00, 3:09)</i> <i>Quedalte (3:21)</i> <i>Tenel (3:26)</i> <i>Llevalse (3:27)</i> <i>Rompelte (3:38, 3:41, 3:58, 3:59)</i> <i>Pol qué (3:50)</i>
Realización velar de /r/		
Pérdida de /d/ intervocálica	X	<i>To'a (1:00, 2:28)</i> <i>To' (1:28)</i> <i>Muchacho 'el (2:48, 2:55)</i>
Aspiración faríngea de /x/	X	<i>Mexicana (1:29)</i> <i>Dejo (1:45)</i> <i>Jueguen (1:45)</i> <i>Deja (1:51)</i> <i>Primogénito (3:27)</i>
Aspiración de F- inicial latina en palabras propias puertorriqueñas		
/i̯/ adherente	X	<i>Mucho (1:18)</i> <i>Muchacho (1:51)</i>
Tono más alto que en castellano		
Inflexión circunfleja	X	<i>Vamo' a tiralno' un selfie say</i> <i>"Cheese" (1:05-1:07, 1:14-1:16)</i> <i>Pero ven acá, muchacho (2:26)</i> <i>¿Y para qué tú quiere' tanta' novia'?</i>

		(2:27) <i>Bú'cate una mujel seria pa' ti (2:54)</i>
Uso frecuente de las interjecciones <i>¡oh, oh!</i> y <i>¡oh, sí!</i>		
<b>RASGOS MORFOSINTÁCTICOS</b>		
Vacilaciones de género en nombres acabados en <i>e</i> o consonante		
Tendencia a creaciones femeninas		
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses		
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>	X	<i>Saluden (1:04, 1:12, 2:33, 2:42)</i>
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>		
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		
Formas de imperativo plural acabadas en /n/		
Posposición de formas posesivas		
Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas		
Uso etimológico de los pronombres <i>le, la, lo</i>	X	<i>Me la' voy a llevar (0:59, 2:29)</i>
Leísmo de persona		
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas	X	<i>¿Y para qué tú quiere' tanta' novia'?</i> (2:27)
Sujetos pronominales	X	<i>Yo deajo que jueguen (1:45)</i> <i>Para qué tú quiere' (2:27)</i>

		<i>Ese mal vivirl que tú tiene' (2:51)</i> <i>Yo quisiera (2:58, 3:07)</i> <i>Yo no confío (3:15, 3:16)</i> <i>Ella tiene rasón (3:36, 3:55)</i> <i>Yo vo' a rompelte el corasón (3:37, 3:57)</i> <i>Yo soy así (3:50, 4:08)</i>
Interrogaciones sin inversión de sujeto	X	<i>¿Y para qué tú quiere' tanta' novia'?</i> <i>(2:27)</i>
Orden SVO rígido	X	<i>Tití me preguntó (0:42, 0:52, 1:52, 2:01, 2:10, 2:14, 2:18, 2:23)</i> <i>Yo deajo que jueguen (1:45)</i> <i>Tú quiere' tanta' novia' (2:27)</i> <i>Tú tiene' en la calle (2:51)</i> <i>Yo quisiera enamoralme (2:58, 3:07)</i> <i>Yo no confío (3:15, 3:16)</i> <i>Mucha' quieren mi baby gravy (3:25)</i> <i>Ella tiene rasón (3:36, 3:55)</i> <i>Yo soy así (3:50, 4:08)</i>
Doble negación	X	<i>No te enamore' de mí no (4:03, 4:06)</i> <i>Ya no quiero ser así no (4:10)</i>
Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa		
Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>	X	<i>Todita' (1:34)</i> <i>Totito (3:30)</i>
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos		
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas		
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos		
Preferencia por las formas sintéticas	X	<i>Preguntó (0:42, 0:52, 1:52, 2:01, 2:10, 2:14, 2:18, 2:23)</i>

		<i>Metí (1:09, 2:37)</i> <i>Olvidaron (1:17, 2:47)</i> <i>Vino (1:41)</i>
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	X	<i>Preguntó (0:42, 0:52, 1:52, 2:01, 2:10, 2:14, 2:18, 2:23)</i> <i>Metí (1:09, 2:37)</i> <i>Olvidaron (1:17, 2:47)</i> <i>Vino (1:41)</i>
Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre		
Uso de la pasiva como en inglés		
Uso conjugado de impersonales		
Concordancia refleja en formas impersonales		
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>		
Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>		
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal		
Queísmo	X	<i>La ' que ya le ' metí (1:08)</i>
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo	X	<i>La ' que ya le ' metí (1:08)</i>
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>		
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo	X	<i>Tengo una colombiana (1:27)</i> <i>Bú ' cate una mujel (2:53)</i> <i>Tener mi primogénito (3:27)</i>

RASGOS LÉXICOS		
Arcaísmos		
Afronegrismos		
Indigenismos		
Anglicismos	X	<p><i>VIP (1:01, 1:02, 1:10, 1:11, 2:30, 2:31, 2:39, 2:40)</i></p> <p><i>Selfie (1:06, 1:15, 2:35, 2:43)</i></p> <p><i>Say (1:07, 1:16, 3:36, 2:44)</i></p> <p><i>Cheese (1:07, 1:16, 3:36, 2:44)</i></p> <p><i>Kindel [voz original «kinder»] (1:23)</i></p> <p><i>Sorry (3:14, 3:48, 4:07)</i></p> <p><i>Baby gravy (3:24)</i></p>
Tainismos		
Marinerismos		
Coloquialismos puertorriqueños	X	<p><i>Tití (0:42, 0:52, 1:04, 1:13, 1:52, 2:01, 2:10, 2:14, 2:18, 2:23, 2:34, 2:42)</i></p> <p><i>Metí [verbo «meter»] (1:08, 2:37)</i></p> <p><i>Uva (1:37, 1:38, 1:39)</i></p> <p><i>Bicho (1:43)</i></p> <p><i>Cabrón (1:43)</i></p> <p><i>Pámpara (2:17)</i></p> <p><i>Acá (2:26)</i></p> <p><i>Asaroso (2:49)</i></p> <p><i>Mal vivil (2:50)</i></p> <p><i>Totito (3:30)</i></p>

Léxico del reguetón		
<b>RASGOS CULTURALES</b>		
Geografía física	X	<i>San Antonio (1:32)</i> <i>PR (1:34)</i> <i>Barcelona (1:40)</i>
Población	X	<i>Colombiana (1:27)</i> <i>Mexicana (1:29)</i> <i>Dominicana (1:36)</i>
Gobierno y política		
Organización territorial y administrativa		
Economía e industria		
Medicina y sanidad		
Educación		
Medios de comunicación		
Medios de transporte	X	<i>Avión (1:41)</i>
Religión	X	<i>Diablo (2:48, 2:55)</i>
Política lingüística		
Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		

Literatura y pensamiento		
Música		
Cine y artes escénicas		
Arquitectura y artes plásticas		
<b>OTROS RASGOS</b>		
Dicción clara	X	
Interferencia de la música sobre la comprensión auditiva		

Tabla 14. Análisis de la canción Tití me pregunto de Bad Bunny.

#### 9.1.4. Canción: *Hey mor* (parte de Ozuna)

<b>RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS</b>		
<b>Fenómeno</b>	<b>Presencia</b>	<b>Ejemplos</b>
Vocalismo en sílabas acentuadas		
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)		
Cambio de timbre en vocales inacentuadas	X	<i>Ma</i> (0:37, 1:35, 2:44)
Alargamiento vocálico	X	<i>Dime</i> (0:27) <i>Ya</i> (0:32) <i>Ma</i> (0:37, 1:35, 2:44) <i>Igual</i> (0:46, 2:54) <i>Mentil</i> (0:48, 2:57) <i>Pienso</i> (0:52, 1:41, 2:49, 2:59)

		<i>Aquí (1:38, 2:46)</i> <i>Borra' (1:43, 2:52)</i> <i>Tuyo (1:55)</i> <i>Peca (1:56)</i> <i>Di'coteca' (2:02)</i> <i>Neta (2:03)</i> <i>Pero (2:04)</i> <i>Bu'cal (2:08, 2:18)</i> <i>Lento (2:12, 2:21)</i> <i>Telminal (2:13, 2:23)</i> <i>Lu' (2:24)</i> <i>Agua (2:26)</i> <i>Inveltil (2:29)</i>
Nasalización vocálica	X	<i>Dime (0:27, 1:57)</i> <i>Con (0:44)</i> <i>Ando (0:50)</i> <i>Pienso (0:52, 1:41, 2:49, 2:59)</i> <i>Combo (2:00)</i> <i>Rompe (2:01)</i> <i>Neta (2:03)</i> <i>Dame (2:24, 2:26)</i>
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión		
Consonantismo débil en final de sílaba	X	<i>Lu' (2:24)</i> <i>Se' (2:28)</i>
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	X	<i>Hisi'te (0:29, 0:35)</i> <i>Sei' (0:30)</i> <i>De'de (0:33)</i> <i>Fui'te (0:34)</i> <i>Otra' (0:44, 2:52)</i> <i>Culo' (0:50, 2:58)</i> <i>Hisimo' (0:52, 1:41, 2:49, 2:59)</i> <i>Di'co (1:40, 2:47)</i>

		<i>Borra'</i> (1:43, 2:52) <i>Quiere'</i> (1:58) <i>Di'coteca'</i> (2:02) <i>Desida'</i> (2:06, 2:16) <i>Bu'cal</i> (2:08, 2:18) <i>Ga'te</i> (2:30) <i>La'</i> (2:31) <i>Su'tansia'</i> (2:31) <i>Má'</i> (2:32) <i>Tre'</i> (2:33)
Dominio de la nasal velar en final de palabra	X	<i>Con</i> (0:44)
Seseo	X	<i>Hisi'te</i> (0:29, 0:35) <i>Hisimo'</i> (0:52, 1:41, 2:49, 2:59) <i>Desida'</i> (2:06, 2:16) <i>Su'tansia'</i> (2:31)
Yeísmo	X	<i>Ya</i> (0:32) <i>Llego</i> (1:39) <i>Tuyo</i> (1:55)
Lambdacismo o lateralización de /r/	X	<i>Dolmilme</i> (0:31) <i>Mentil</i> (0:48, 2:57) <i>Olvidal</i> (0:53, 3:00) <i>Repetil</i> (0:54, 3:01) <i>Ilte</i> (2:07, 2:17) <i>Bu'cal</i> (2:08, 2:18) <i>Telminal</i> (2:13, 2:23) <i>Invettil</i> (2:29)
Realización velar de /r/		
Pérdida de /d/ intervocálica	X	<i>To'a</i> (2:30)
Aspiración faríngea de /x/	X	<i>Carajo</i> (0:28)

Aspiración de F- inicial latina en palabras propias puertorriqueñas		
/tʃ/ adherente		
Tono más alto que en castellano		
Inflexión circunfleja	X	¿Qué carajo fue lo que me hisi te? (0:28-0:30) ¿Pa' qué te voy a mentil? (0:47-0:49, 2:54-2:56) Dame lu' que no sé (2:24-2:26)
Uso frecuente de las interjecciones ¡oh, oh! y ¡oh, sí!		
<b>RASGOS MORFOSINTÁCTICOS</b>		
Vacilaciones de género en nombres acabados en <i>e</i> o consonante		
Tendencia a creaciones femeninas		
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses		
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>		
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>		
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		
Formas de imperativo plural acabadas en /n/		
Posposición de formas posesivas		

Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas		
Uso etimológico de los pronombres <i>le, la, lo</i>	X	<i>No lo quiero olvidal (0:53)</i> <i>Lo quiero repetil (0:54)</i>
Leísmo de persona		
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas	X	<i>¿Qué tú me hisi 'te? (0:35)</i>
Sujetos pronominales	X	<i>¿Qué tú me hisi 'te? (0:35)</i> <i>Tú solo dime (1:58)</i>
Interrogaciones sin inversión de sujeto	X	<i>¿Qué tú me hisi 'te? (0:35)</i>
Orden SVO rígido	X	<i>Tú solo dime cuándo (1:58)</i>
Doble negación		
Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa		
Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>	X	<i>Perreíto (2:10, 2:20)</i>
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos		
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas		
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos		
Preferencia por las formas sintéticas	X	<i>Hisi 'te (0:29, 0:35)</i> <i>Fui 'te (0:33)</i> <i>Hisimo ' (0:52, 1:41, 2:49, 2:59)</i>
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	X	<i>Hisi 'te (0:29, 0:35)</i> <i>Fui 'te (0:33)</i> <i>Hisimo ' (0:52, 1:41, 2:49, 2:59)</i>

Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre		
Uso de la pasiva como en inglés		
Uso conjugado de impersonales		
Concordancia refleja en formas impersonales		
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>		
Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>		
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal		
Queísmo		
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo		
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>		
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo		
<b>RASGOS LÉXICOS</b>		
Arcaísmos		
Afronegrismos		
Indigenismos		

Anglicismos	X	<i>Hey (1:35, 2:44)</i> <i>Baby (0:55, 1:54, 3:02)</i>
Tainismos		
Marinerismos		
Coloquialismos puertorriqueños	X	<i>Meta [verbo «meter»] (1:59)</i> <i>Combo (2:00)</i> <i>Neta (2:03)</i>
Léxico del reguetón	X	<i>Culo' (0:50, 2:58)</i> <i>Ma [voz original «mor»] (0:37, 1:35, 2:44)</i> <i>Di'co (1:40, 2:47)</i> <i>Culo (1:55)</i> <i>Di'coteca' (2:02)</i> <i>Bebé (2:02)</i> <i>Perreíto (2:10, 2:20)</i> <i>Su 'tansia' (2:31)</i>
<b>RASGOS CULTURALES</b>		
Geografía física		
Población		
Gobierno y política		
Organización territorial y administrativa		
Economía e industria		
Medicina y sanidad		

Educación		
Medios de comunicación		
Medios de transporte		
Religión		
Política lingüística		
Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		
Literatura y pensamiento		
Música		
Cine y artes escénicas		
Arquitectura y artes plásticas		
<b>OTROS RASGOS</b>		
Dicción clara		
Interferencia de la música sobre la comprensión auditiva		

Tabla 15. Análisis de la parte de Ozuna en la canción Hey mor.

#### 9.1.5. Canción: *Monotonía* (parte de Ozuna)

### RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS

Fenómeno	Presencia	Ejemplos
Vocalismo en sílabas acentuadas		
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)		
Cambio de timbre en vocales inacentuadas		
Alargamiento vocálico	X	<i>Tuya (0:55)</i> <i>Mía (0:57)</i> <i>Monotonía (1:01)</i> <i>Pasaría (1:08)</i> <i>Nesesario (1:55)</i> <i>Increíble (1:57)</i> <i>Rutinario (1:59)</i>
Nasalización vocálica	X	<i>Tampoco (0:56)</i> <i>Nunca (1:02)</i> <i>Inquietu' (1:26)</i> <i>Alguien (1:32)</i> <i>Caminando (1:34)</i> <i>Un (1:54)</i> <i>Rutinario (1:59)</i>
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión		
Consonantismo débil en final de sílaba	X	<i>Actitu' (1:24)</i> <i>Inquietu' (1:26)</i> <i>Mita' (1:27)</i>
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	X	<i>E'ʔo (1:07)</i> <i>Di'ʔante (1:23)</i> <i>Daba' (1:27)</i> <i>Má' (1:28)</i> <i>E'ʔaba (1:30)</i> <i>E'ʔaba (1:32)</i>

		<i>Mi'mo (2:25)</i>
Dominio de la nasal velar en final de palabra	X	<i>Alguien (1:32)</i> <i>Un (1:54)</i>
Seseo	X	<i>Nesesario (1:55)</i> <i>Haciendo (2:24)</i>
Yeísmo	X	<i>Tuya (0:55)</i> <i>Llenaba (1:25)</i> <i>Tuyo (2:23)</i>
Lambdacismo o lateralización de /r/	X	<i>Pol (1:32)</i>
Realización velar de /r/		
Pérdida de /d/ intervocálica		
Aspiración faríngea de /x/	X	<i>Dije (1:02)</i>
Aspiración de F- inicial latina en palabras propias puertorriqueñas		
/tʃ/ adherente		
Tono más alto que en castellano		
Inflexión circunfleja	X	<i>Nunca dije nada, pero me dolía (1:02-1:05)</i>
Uso frecuente de las interjecciones <i>¡oh, oh!</i> y <i>¡oh, sí!</i>		
<b>RASGOS MORFOSINTÁCTICOS</b>		
Vacilaciones de género en nombres acabados en <i>e</i> o consonante		
Tendencia a creaciones femeninas		

Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses		
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>		
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>		
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		
Formas de imperativo plural acabadas en /n/		
Posposición de formas posesivas		
Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas		
Uso etimológico de los pronombres <i>le, la, lo</i>		
Leísmo de persona		
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas		
Sujetos pronominales	X	<i>Yo sabía (1:07)</i> <i>Tú no daba' (1:27)</i>
Interrogaciones sin inversión de sujeto		
Orden SVO rígido	X	<i>Yo sabía que esto pasaría (1:07)</i>
Doble negación		
Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa		
Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>		

Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos		
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas		
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos		
Preferencia por las formas sintéticas	X	<i>Fue (0:55, 0:59, 1:56)</i> <i>Dije (1:02)</i> <i>Di (1:29)</i> <i>Volvió (1:58)</i>
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	X	<i>Fue (0:55, 0:59, 1:56)</i> <i>Dije (1:02)</i> <i>Di (1:29)</i> <i>Volvió (1:58)</i>
Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre		
Uso de la pasiva como en inglés		
Uso conjugado de impersonales		
Concordancia refleja en formas impersonales		
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>		
Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>	X	<i>Estaba corriendo (1:31)</i> <i>Estaba caminando (1:33)</i>
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal	X	<i>Haciendo (2:24)</i>
Queísmo		
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo		

Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>		
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo		
<b>RASGOS LÉXICOS</b>		
Arcaísmos		
Afronegrismos		
Indigenismos		
Anglicismos		
Tainismos		
Marinerismos		
Coloquialismos puertorriqueños		
Léxico del reguetón		
<b>RASGOS CULTURALES</b>		
Geografía física		
Población		
Gobierno y política		

Organización territorial y administrativa		
Economía e industria		
Medicina y sanidad		
Educación		
Medios de comunicación		
Medios de transporte		
Religión		
Política lingüística		
Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		
Literatura y pensamiento		
Música		
Cine y artes escénicas		
Arquitectura y artes plásticas		
<b>OTROS RASGOS</b>		
Dicción clara	X	

Interferencia de la música sobre la comprensión auditiva		
--	--	--

Tabla 16. Análisis de la parte de Ozuna en la canción Monotonía.

### 9.1.6. Canción: *Yonaguni* (Bad Bunny)

RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS		
Fenómeno	Presencia	Ejemplos
Vocalismo en sílabas acentuadas		
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)		
Cambio de timbre en vocales inacentuadas	X	<i>Te'ialte (1:19)</i>
Alargamiento vocálico	X	<i>Más (0:13, 0:15)</i> <i>Debo (0:22, 0:43, 1:48)</i> <i>Bebo (0:27, 0:49, 1:53)</i> <i>Pelo (0:32, 1:58)</i> <i>E'tá' (0:35, 0:57, 2:00)</i> <i>Vuelo (0:38, 0:59, 2:03)</i> <i>Llego (0:41)</i> <i>Casa (1:06)</i> <i>Tocalte (1:16)</i> <i>Te'ialte (1:19)</i> <i>Palte' (1:22)</i> <i>Mente (1:46)</i> <i>Bebé (1:50)</i> <i>Beso (2:17)</i>
Nasalización vocálica	X	<i>Una (0:12)</i> <i>No (0:16)</i> <i>Mente (0:19)</i> <i>Viene (0:29, 0:50)</i> <i>Nombre (0:30, 0:51)</i>

		<i>In 'tagram (1:04)</i> <i>Cabrón (1:12)</i> <i>Bien (1:26)</i> <i>Habían (1:43)</i> <i>Millón (2:12)</i> <i>Blon (2:23)</i>
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión	X	<i>Te 'tialte (1:19)</i>
Consonantismo débil en final de sílaba	X	<i>Ou 'fi'</i>
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	X	<i>E 'tá' (0:35, 0:56, 2:00)</i> <i>Bu 'que' (1:03)</i> <i>In 'tagram (1:04)</i> <i>Bú 'came (1:05)</i> <i>Veá' (1:08)</i> <i>Prueba' (1:11)</i> <i>Casa' (1:11)</i> <i>Palte' (1:22)</i> <i>Ere' (1:24)</i> <i>Mi'mo (1:32)</i> <i>Vi 'te (1:37)</i> <i>Subi 'te (1:38)</i> <i>Di 'co (1:43)</i> <i>Da' (2:07)</i> <i>Calta' (2:10)</i> <i>Peso' (2:12)</i> <i>Ante' (2:15)</i> <i>De' (2:17)</i> <i>Do'mil (2:19)</i> <i>Veintitré' (2:20)</i> <i>Ve' (2:24)</i> <i>Pi 'tolón (2:28)</i> <i>Munchie' (2:35)</i>

Dominio de la nasal velar en final de palabra	X	<i>In 'tagram (1:04)</i> <i>Cabrón (1:12)</i> <i>Bien (1:26)</i> <i>Habían (1:43)</i> <i>Millón (2:12)</i> <i>Mahón (2:26)</i>
Seseo	X	<i>Pas (1:17)</i> <i>Abrasa (1:14)</i> <i>Dirección (2:08)</i> <i>Reso (2:15)</i> <i>Empesal (2:19)</i>
Yeísmo	X	<i>Yeah (0:02-0:10, 2:42-2:43)</i> <i>Yo (0:36, 0:57, 1:15, 1:30, 1:44, 2:01, 2:09)</i> <i>Yonaguni (0:39, 1:01, 2:05)</i> <i>Llego (0:41, 1:02, 2:06)</i> <i>Ya (1:31)</i> <i>Millón (2:12)</i> <i>Arrodillao (2:14)</i>
Lambdacismo o lateralización de /r/	X	<i>Pol (0:37, 0:58, 1:16, 2:02)</i> <i>Tocalte (1:16)</i> <i>Te 'tialte (1:19)</i> <i>Palte' (1:22)</i> <i>Apalte (1:24)</i> <i>Dolmil (1:41)</i> <i>Calta' (2:10)</i> <i>Empesal (2:19)</i> <i>Convielto (2:39)</i>
Realización velar de /r/		
Pérdida de /d/ intervocálica	X	<i>Demasiao (1:29)</i> <i>Estudio (1:31)</i> <i>To 'a (2:13)</i>

		<i>Arrodillao (2:14)</i>
Aspiración faríngea de /x/	X	<i>Dejas (0:17)</i> <i>Cojo (0:37, 0:58, 2:02)</i>
Aspiración de F- inicial latina en palabras propias puertorriqueñas		
/tʃ/ adherente		
Tono más alto que en castellano		
Inflexión circunfleja	X	<i>Dime dónde tú e'tá' que yo por ti cojo un vuelo (0:35-0:38, 0:55-0:59, 2:00-2:03)</i> <i>Chori tiene un culo bien grande (1:25-1:27)</i> <i>En la di'co habían mil y yo bailando contigo en mi mente (1:42-1:46)</i>
Uso frecuente de las interjecciones <i>¡oh, oh!</i> y <i>¡oh, sí!</i>		
<b>RASGOS MORFOSINTÁCTICOS</b>		
Vacilaciones de género en nombres acabados en <i>e</i> o consonante		
Tendencia a creaciones femeninas	X	<i>Una [story] (1:39)</i>
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses		
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>		
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>		

Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		
Formas de imperativo plural acabadas en /n/		
Posposición de formas posesivas		
Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas		
Uso etimológico de los pronombres <i>le, la, lo</i>	X	<i>Yo lo tengo estudiao (1:31)</i> <i>Me lo tatío (1:34)</i>
Leísmo de persona	X	<i>Le llego (0:41, 1:02, 2:06)</i>
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas	X	<i>Dime dónde tú e'tá' (0:35, 0:55, 2:00)</i>
Sujetos pronominales	X	<i>Tú no me dejas (0:17)</i> <i>Dónde tú e'tá' (0:35, 0:55, 2:00)</i> <i>Yo por ti cojo (0:37, 0:57, 2:02)</i> <i>Si tú me prueba' (1:10)</i> <i>Tú con cualquier outfit la parte' (1:20)</i> <i>Tú ere' aparte (1:24)</i> <i>Yo lo tengo estudiao (1:31)</i> <i>Yo te mando (2:09)</i> <i>Tú me de' un beso (2:17)</i> <i>Tú te ve' asesina (2:24)</i> <i>Yo te compro (2:29)</i>
Interrogaciones sin inversión de sujeto	X	<i>Dime dónde tú e'tá' (0:35, 0:55, 2:00)</i>
Orden SVO rígido	X	<i>Yo te mando mil carta' (2:09)</i> <i>Tú me de' un beso (2:17)</i> <i>Tú te ve' asesina (2:24)</i> <i>Yo te compro un Banchee (2:29)</i>

Doble negación		
Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa		
Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>		
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos		
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas		
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos		
Preferencia por las formas sintéticas	X	<i>Vi (1:36)</i> <i>Vi' te (1:37)</i> <i>Subi' te (1:38)</i>
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	X	<i>Vi (1:36)</i> <i>Vi' te (1:37)</i> <i>Subi' te (1:38)</i>
Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre		
Uso de la pasiva como en inglés		
Uso conjugado de impersonales	X	<i>Habían mil (1:43)</i>
Concordancia refleja en formas impersonales		
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>		
Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>		
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal		

Queísmo	X	<i>Ante' que se acabe (2:16)</i>
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo	X	<i>Ante' que se acabe (2:16)</i>
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>		
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo		
<b>RASGOS LÉXICOS</b>		
Arcaísmos		
Afronegrismos		
Indigenismos		
Anglicismos	X	<i>Yeah (0:02-0:10, 2:42-2:43)</i> <i>Te' tialte [verbo «textear», voz original «text»] (1:19)</i> <i>Ou'fi' [voz original «outfit»] (1:21)</i> <i>Chori [voz original «shorty»] (1:24)</i> <i>Story (1:37)</i> <i>Blon [voz original «blunt»] (2:23)</i> <i>Poodle (2:34)</i> <i>Frenchie (2:34)</i> <i>Munchie' [voz original «munchies»] (2:35)</i> <i>Beibe [voz original «baby»] (2:45, 2:47)</i>
Tainismos		

Marinerismos		
Coloquialismos puertorriqueños	X	<i>Mami (1:05, 1:22)</i> <i>Bien cabrón (2:21)</i> <i>Mahón (2:26)</i> <i>Pasto (2:35)</i>
Léxico del reguetón	X	<i>Bebé (0:25, 0:47, 1:51, 2:46, 2:48)</i> <i>Mami (1:05, 1:22)</i> <i>Cabrón (1:12)</i>
<b>RASGOS CULTURALES</b>		
Geografía física	X	<i>Yonaguni (0:39, 1:01, 2:05)</i>
Población	X	<i>Mariachi (2:37)</i>
Gobierno y política		
Organización territorial y administrativa		
Economía e industria	X	<i>Pesos (1:12)</i>
Medicina y sanidad	X	<i>Blunt (2:23)</i> <i>Pasto (2:35)</i>
Educación		
Medios de comunicación	X	<i>Instagram (1:04)</i>
Medios de transporte	X	<i>Banshee (2:31)</i>
Religión	X	<i>Dios (2:15)</i>
Política lingüística		

Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural	X	<i>Itachi (2:38)</i>
Literatura y pensamiento		
Música		
Cine y artes escénicas		
Arquitectura y artes plásticas		
<b>OTROS RASGOS</b>		
Dicción clara	X	
Interferencia de la música sobre la comprensión auditiva		

Tabla 17. Análisis de la canción Yonaguni de Bad Bunny.

### 9.1.7. Canción: *Neverita* (Bad Bunny)

<b>RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS</b>		
<b>Fenómeno</b>	<b>Presencia</b>	<b>Ejemplos</b>
Vocalismo en sílabas acentuadas		
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)	X	<i>E'plotau (0:54)</i>
Cambio de timbre en vocales inacentuadas	X	<i>E'plotau (0:54)</i>
Alargamiento vocálico	X	<i>Ti (0:15, 2:06)</i> <i>Diablo (0:18, 0:35, 2:09)</i>

		<i>Chamaquita (0:21, 2:11)</i> <i>Ola' (0:53, 2:27)</i> <i>Hola (0:57)</i> <i>Cola (1:01)</i> <i>Tiene' (1:25, 1:55)</i> <i>Entretiene (1:28, 2:00)</i> <i>Meme (1:32)</i> <i>Entral (1:39)</i> <i>Solprendelte (1:47)</i>
Nasalización vocálica	X	<i>Corasón (0:23, 0:39, 2:13)</i> <i>Verano (0:27, 0:43, 2:18)</i> <i>Van (0:51, 2:26)</i> <i>E'criben (0:56)</i> <i>Untalte (1:18, 1:49)</i> <i>Queme' (1:20, 1:52)</i> <i>Nena' (1:23, 1:53)</i> <i>Linda' (1:23, 1:53)</i> <i>Tiene' (1:25, 1:31, 1:55, 2:03)</i> <i>Conmigo (1:26)</i> <i>Meme (2:04)</i>
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión	X	<i>E'plotau (0:54)</i>
Consonantismo débil en final de sílaba	X	<i>Vo' (2:31)</i> <i>Sonblo' (1:18, 1:37, 1:50)</i>
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	X	<i>E'toy (0:14, 0:30, 2:05)</i> <i>Pue'to (0:14, 0:30, 2:05)</i> <i>Quita' (0:17, 0:33, 2:07)</i> <i>E'te (0:27, 0:42, 2:16)</i> <i>Amore' (0:49, 2:24)</i> <i>Ola' (0:53, 2:27)</i> <i>E'plotau (0:54)</i> <i>To' (0:55)</i> <i>E'criben (0:56)</i>

		<i>Cabrone' (0:58)</i> <i>Queme' (1:20, 1:52)</i> <i>Mucha' (1:23, 1:53)</i> <i>Nena' (1:23, 1:53)</i> <i>Linda' (1:23, 1:53)</i> <i>Tiene' (1:25, 1:31, 1:55, 2:03)</i> <i>Sea' (1:30, 2:01)</i> <i>Ere' (2:29)</i> <i>E' (2:30)</i> <i>Bu'calte (2:32)</i> <i>Bebe' (2:35)</i>
Dominio de la nasal velar en final de palabra	X	<i>Corasón (0:23, 0:39, 2:13)</i> <i>Van (0:51, 2:26)</i>
Seseo	X	<i>Corasón (0:23, 0:39, 2:13)</i> <i>Dise (0:26, 0:41, 2:16)</i> <i>Selvesa (2:33)</i>
Yeísmo	X	<i>Yo (0:14, 0:30, 0:59, 2:05)</i> <i>Yeah (1:01-1:03, 2:35-2:37)</i>
Lambdacismo o lateralización de /r/	X	<i>Untalte (1:18, 1:49)</i> <i>Jugal (1:25, 1:57)</i> <i>Entral (1:39)</i> <i>Solprendelte (1:47)</i> <i>Bu'calte (2:32)</i> <i>Selvesa (2:33)</i>
Realización velar de /r/		
Pérdida de /d/ intervocálica	X	<i>Que'a (0:44)</i> <i>E'plotau (0:54)</i> <i>To' (0:55)</i> <i>'e (0:58)</i>
Aspiración faríngea de /x/	X	<i>Déjame (1:17, 1:38, 1:45, 1:49)</i> <i>Jugal (1:25, 1:57)</i>

Aspiración de F- inicial latina en palabras propias puertorriqueñas		
/tʃ/ adherente		
Tono más alto que en castellano		
Inflexión circunfleja		
Uso frecuente de las interjecciones <i>¡oh, oh!</i> y <i>¡oh, sí!</i>		
<b>RASGOS MORFOSINTÁCTICOS</b>		
Vacilaciones de género en nombres acabados en <i>e</i> o consonante		
Tendencia a creaciones femeninas	X	<i>Tú la tiene'</i> (1:23, 1:55) <i>Me la pasaría</i> (1:42)
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses		
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>		
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>		
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		
Formas de imperativo plural acabadas en /n/		
Posposición de formas posesivas		
Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas		
Uso etimológico de los pronombres <i>le, la, lo</i>	X	<i>Lo puso</i> (0:24, 0:39, 2:14) <i>La tiene'</i> (1:23, 1:55)

		<i>Me la pasaría (1:42)</i>
Leísmo de persona		
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas		
Sujetos pronominales	X	<i>Yo e'toy pue'to (0:14, 0:30, 2:05)</i> <i>Tú te me quita' (0:17, 0:33, 2:07)</i> <i>Yo quiero la cola (1:00)</i> <i>Tú la tiene' (1:23, 1:55)</i> <i>Yo me la pasaría (1:42)</i> <i>Tú lo que ere' (2:29)</i>
Interrogaciones sin inversión de sujeto		
Orden SVO rígido	X	<i>Yo quiero la cola (1:00)</i> <i>Tú la tiene' (1:23, 1:55)</i> <i>Yo me la pasaría contigo (1:42)</i>
Doble negación		
Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa		
Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>	X	<i>Chamaquita (0:21, 0:37, 2:11)</i> <i>Neverita (0:25, 0:40, 2:15)</i> <i>Solita (0:28, 0:44, 2:19)</i>
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos		
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas		
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos		
Preferencia por las formas sintéticas	X	<i>Puso (0:24, 0:39, 2:14)</i>

Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	X	<i>Puso (0:24, 0:39, 2:14)</i>
Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre		
Uso de la pasiva como en inglés		
Uso conjugado de impersonales		
Concordancia refleja en formas impersonales		
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>		
Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>		
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal		
Queísmo		
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo		
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>		
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo		
<b>RASGOS LÉXICOS</b>		
Arcaísmos		
Afronegrismos		

Indigenismos		
Anglicismos	X	<i>Yeah</i> (1:01-1:03, 2:35-2:37) <i>Sonblo</i> [voz original «sunblock»] (1:18, 1:37, 1:50) <i>Baby</i> (1:38) <i>Lock</i> (1:40)
Tainismos		
Marinerismos		
Coloquialismos puertorriqueños	X	<i>E'toy pue'to</i> [verbo «estar puesto»] (0:14, 0:30, 2:05) <i>Piquete</i> (0:20, 0:36, 2:10) <i>Chamaquita</i> (0:21, 0:37, 2:11) <i>Neverita</i> (0:25, 0:40, 2:15) <i>Cola</i> (1:01) <i>Abusadora</i> (2:30)
Léxico del reguetón	X	<i>Piquete</i> (0:20, 0:36, 2:10) <i>E'plotau</i> [voz original «explotado»] (0:54) <i>Cabrone'</i> (0:58) <i>Abusadora</i> (2:30) <i>Cora</i> [voz original «corazón»] (2:35)
<b>RASGOS CULTURALES</b>		
Geografía física		
Población		
Gobierno y política		

Organización territorial y administrativa		
Economía e industria		
Medicina y sanidad		
Educación		
Medios de comunicación	X	<i>TikTok (1:44)</i>
Medios de transporte		
Religión	X	<i>Diablo (0:18, 0:35, 2:09)</i>
Política lingüística		
Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		
Literatura y pensamiento		
Música		
Cine y artes escénicas		
Arquitectura y artes plásticas		
<b>OTROS RASGOS</b>		
Dicción clara	X	

Interferencia de la música sobre la comprensión auditiva		
--	--	--

Tabla 18. Análisis de la canción Neverita de Bad Bunny.

### 9.1.8. Canción: *Punto 40* (Rauw Alejandro y Baby Rasta)

RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS		
Fenómeno	Presencia	Ejemplos
Vocalismo en sílabas acentuadas		
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)		
Cambio de timbre en vocales inacentuadas	X	<i>Perrial (1:03)</i> <i>Bellaquiando (1:12)</i>
Alargamiento vocálico	X	<i>Usal (0:59)</i> <i>Cuarenta (1:02)</i> <i>Perrial (1:03)</i> <i>Revienta (1:06)</i> <i>Guayando (1:07)</i> <i>Abusando (1:10)</i> <i>Bellaquiando (1:12)</i> <i>Pasando (1:14)</i> <i>Ayel (1:18)</i> <i>Señal (1:20)</i> <i>Peldel (1:22)</i> <i>Ahí (1:24)</i> <i>Comentan (1:25)</i> <i>Gente (1:58)</i> <i>Mienten (2:00)</i> <i>No (2:01)</i> <i>Odien (2:03)</i> <i>Bella (2:06)</i> <i>Yo (2:09)</i>

		<i>Borren (2:11)</i> <i>Ella (2:13, 2:16)</i>
Nasalización vocálica	X	<i>Hagan (0:59, 1:33, 1:39, 1:45, 1:49)</i> <i>Tengo (1:00)</i> <i>Guayando (1:07)</i> <i>I'norando (1:13)</i> <i>Pasando (1:14)</i> <i>Señal (1:20)</i> <i>Comentan (1:25)</i> <i>Quieren (1:27)</i> <i>Dejan (1:31)</i> <i>Nunca (1:52)</i> <i>Mienten (2:00)</i> <i>Tengo (2:06)</i> <i>Tocan (2:12)</i> <i>Manesilla' (2:25)</i> <i>Gu'tan (2:27)</i> <i>Crujiente (2:37)</i> <i>Tempura (2:38)</i> <i>Conmigo (2:40)</i>
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión	X	<i>Perrial (1:03)</i> <i>Bellaquiando (1:12)</i>
Consonantismo débil en final de sílaba	X	<i>I'norando (1:13)</i> <i>Vo' (2:21)</i> <i>Relo' (2:23)</i>
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	X	<i>O'curo (1:04)</i> <i>E'tá' (1:09, 1:16)</i> <i>E'tamo' (1:12)</i> <i>E'tá (1:14)</i> <i>Quiere' (1:22)</i> <i>Envidioso' (1:28)</i> <i>E'tán (1:29)</i> <i>E'ta (1:54, 2:35)</i>

		<p><i>Lo' (1:57, 2:11, 2:33)</i></p> <p><i>Favorito' (1:57)</i></p> <p><i>Ello' (1:58)</i></p> <p><i>Má' (2:06)</i></p> <p><i>Rodilla' (2:20)</i></p> <p><i>Manesilla' (2:25)</i></p> <p><i>Gu'tan (2:27)</i></p> <p><i>Billete' (2:28)</i></p> <p><i>Vese' (2:30)</i></p> <p><i>Tese' (2:33)</i></p>
Dominio de la nasal velar en final de palabra	X	<p><i>Hagan (0:59, 1:33, 1:39, 1:45, 1:49)</i></p> <p><i>Comentan (1:25)</i></p> <p><i>Quieren (1:27)</i></p> <p><i>E'tán (1:29)</i></p> <p><i>Dejan (1:31)</i></p> <p><i>Mienten (2:00)</i></p> <p><i>Tocan (2:12)</i></p> <p><i>Gu'tan (2:27)</i></p>
Seseo	X	<p><i>Manesilla' (2:25)</i></p> <p><i>Sinco (2:30)</i></p> <p><i>Vese' (2:30)</i></p> <p><i>Merese (2:34)</i></p> <p><i>Desaparese (2:39)</i></p>
Yeísmo	X	<p><i>Guayando (1:07)</i></p> <p><i>Bellaquiando (1:12)</i></p> <p><i>Yo (1:36, 1:40, 1:51, 2:09, 2:14)</i></p> <p><i>Ello' (1:59)</i></p> <p><i>Ella (2:04, 2:13, 2:15)</i></p> <p><i>Bella (2:07)</i></p> <p><i>Yeah (2:08, 2:09)</i></p> <p><i>Silla (2:19)</i></p> <p><i>Rodilla' (2:20)</i></p> <p><i>Maltillalte (2:22)</i></p>

		<i>Manesilla'</i> (2:25) <i>Pilla</i> (2:26) <i>Billete'</i> (2:28)
Lambdacismo o lateralización de /r/	X	<i>Usal</i> (0:59, 1:33, 1:36, 1:38, 1:40, 1:45, 1:49) <i>Perrial</i> (1:03) <i>Ayel</i> (1:18) <i>Peldel</i> (1:22) <i>Vel</i> (1:27, 1:31) <i>Formal</i> (1:56) <i>Fol</i> (2:18) <i>Maltillalte</i> (2:22) <i>Galganta</i> (2:32) <i>Cobeltura</i> (2:40)
Realización velar de /r/		
Pérdida de /d/ intervocálica	X	<i>'e</i> (2:19)
Aspiración faríngea de /x/	X	<i>Dejan</i> (1:31) <i>Dejar</i> (1:53) <i>Gente</i> (1:58) <i>Crujiente</i> (2:37)
Aspiración de F- inicial latina en palabras propias puertorriqueñas		
/tʃ/ adherente	X	<i>Chipete</i> (2:27)
Tono más alto que en castellano		
Inflexión circunfleja	X	<i>Guayando con esa mini tú e'tá'</i> <i>abusando</i> (1:07-1:10) <i>Bellaquiando e'tamo' i'norando lo que e'tá pasando</i> (1:12-1:14)

Uso frecuente de las interjecciones <i>¡oh, oh!</i> y <i>¡oh, sí!</i>		
<b>RASGOS MORFOSINTÁCTICOS</b>		
Vacilaciones de género en nombres acabados en <i>e</i> o consonante		
Tendencia a creaciones femeninas		
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses	X	<i>Lo' tесе' (2:33)</i>
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>	X	<i>No me la hagan usal (0:59, 1:33, 1:39, 1:45, 1:49)</i> <i>No me odien (2:02)</i>
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>		
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		
Formas de imperativo plural acabadas en /n/		
Posposición de formas posesivas	X	<i>Si la tocan a ella (2:12)</i>
Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas		
Uso etimológico de los pronombres <i>le, la, lo</i>	X	<i>No me la hagan usal (0:59, 1:33, 1:39, 1:45, 1:49)</i> <i>Yo la quiero usal (1:36, 1:40)</i> <i>La vamo' a formal (1:54)</i> <i>Que lo' borren (2:11)</i> <i>La tocan (2:12)</i> <i>Ponla (2:20)</i> <i>Se lo merese (2:34)</i>

Leísmo de persona		
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas		
Sujetos pronominales	X	<p><i>Tú e 'tá' abusando (1:10)</i></p> <p><i>Tú sí e 'tá' má' dura (1:17)</i></p> <p><i>Yo la quiero usal (1:36, 1:40)</i></p> <p><i>Yo de nadie nunca me voy a dejar (1:52)</i></p> <p><i>Ello' no mienten (1:59)</i></p> <p><i>Yo sí puedo (2:10)</i></p> <p><i>Yo mato por ella (2:14)</i></p> <p><i>Tú e 'tá' bien pillá (2:26)</i></p> <p><i>Ella se lo merese (2:34)</i></p>
Interrogaciones sin inversión de sujeto		
Orden SVO rígido	X	<p><i>Tú sí e 'tá' má' dura (1:17)</i></p> <p><i>Ello' no mienten (1:59)</i></p> <p><i>Yo mato por ella (2:14)</i></p> <p><i>Tú e 'tá' bien pillá (2:26)</i></p> <p><i>Ella se lo merese (2:34)</i></p>
Doble negación		
Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa		
Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>		
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos		
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas		
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos		

Preferencia por las formas sintéticas	X	<i>Curé (2:31)</i>
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	X	<i>Curé (2:31)</i>
Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre		
Uso de la pasiva como en inglés		
Uso conjugado de impersonales		
Concordancia refleja en formas impersonales		
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>		
Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>	X	<i>E'tá' abusando (1:10)</i> <i>E'tamo' i' norando (1:13)</i> <i>E'tá pasando (1:14)</i>
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal	X	<i>Guayando (1:07)</i> <i>Bellaquiando (1:12)</i>
Queísmo		
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo		
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>		
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo	X	<i>Tengo la má' bella (2:06)</i>
<b>RASGOS LÉXICOS</b>		
Arcaísmos		

Afronegrismos		
Indigenismos		
Anglicismos	X	<i>Baby (1:14)</i> <i>Yeah (2:08, 2:09)</i> <i>Fol [voz original «four»] (2:18)</i> <i>Chipete [de «chip», voz original «cheap»] (2:27)</i>
Tainismos		
Marinerismos		
Coloquialismos puertorriqueños	X	<i>Gata (1:02)</i> <i>Guayando [verbo «guayar»] (1:07)</i> <i>Abusando (1:10)</i> <i>Bellaquiando [verbo «bellaquear»] (1:12)</i> <i>Dura (1:16)</i> <i>Tírame [verbo «tirar»] (1:19)</i> <i>Dejar (1:53)</i> <i>Borre [verbo «borrar»] (2:11)</i> <i>Maltillalte [verbo «martillar»] (2:22)</i> <i>Bien (2:26)</i> <i>Pilla (2:26)</i> <i>Sabrosa (2:35)</i>
Léxico del reguetón	X	<i>Gata (1:02)</i> <i>Perrial [verbo «perrear»] (1:03)</i> <i>Culo (1:04)</i> <i>Guayando [verbo «guayar»] (1:07)</i> <i>Mini (1:08)</i> <i>Abusando (1:10)</i>

		<i>Bellaquiando [verbo «bellaquear»]</i> <i>(1:12)</i> <i>Dura (1:16)</i> <i>Billete' (2:28)</i>
<b>RASGOS CULTURALES</b>		
Geografía física		
Población		
Gobierno y política		
Organización territorial y administrativa		
Economía e industria	X	<i>Billetes (2:28)</i>
Medicina y sanidad		
Educación		
Medios de comunicación		
Medios de transporte		
Religión		
Política lingüística		
Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		

Literatura y pensamiento		
Música		
Cine y artes escénicas		
Arquitectura y artes plásticas		
<b>OTROS RASGOS</b>		
Dicción clara		
Interferencia de la música sobre la comprensión auditiva		

Tabla 19. Análisis de la canción Punto 40 de Rauw Alejandro y Baby Rasta.

## 9.2. Plantilla de análisis general

En este caso, aportamos la tabla que nos permitió calcular tanto qué rasgos aparecían en las distintas canciones del corpus como cuántos ejemplos presentaba cada fenómeno. A través de estos cálculos pudimos medir el número total de canciones en las que aparece cada fenómeno, así como cuantificar el total de ejemplos que presenta cada rasgo.

<b>RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS</b>										
Fenómeno	1	2	3	4	5	6	7	8	Total ejemplos	Total canciones
Vocalismo en sílabas acentuadas									0	0
Tendencia a cerrar las vocales finales átonas (/e/ en /i/, /o/ en /u/)							1		1	1
Cambio de timbre en vocales inacentuadas		1		1		1	1	2	6	5

Alargamiento vocálico	37	15	19	19	7	14	11	21	143	8
Nasalización vocálica	20	13	12	8	7	11	11	18	100	8
Resolución de hiatos en favor de diptongación, semivocalización o elisión	2	1				1	1	2	7	5
Consonantismo débil en final de sílaba			1	2	3	1	2	3	12	6
Debilitamiento de /s/, /r/, /l/, /n/ en final de sílaba	28	32	22	18	7	23	20	18	168	8
Dominio de la nasal velar en final de palabra	6	2	14	1	2	6	2	8	41	8
Seseo	10	8	9	4	2	5	3	4	45	8
Yeísmo	8	8	4	3	3	7	2	13	48	8
Lambdacismo o lateralización de /r/	9	13	13	8	1	9	6	10	69	8
Realización velar de /r/										0
Pérdida de /d/ intervocálica	2	3	3	1		4	4	1	18	7
Aspiración faríngea de /x/	5	5	5	1	1	2	2	4	25	8
Aspiración de F-inicial latina en palabras propias puertorriqueñas										0

/tʃ/ adherente		2	2					1	5	3
Tono más alto que en castellano										0
Inflexión circunfleja	3	2	4	3	1	3		2	18	7
Uso frecuente de las interjecciones <i>joh</i> , <i>oh!</i> y <i>joh, sí!</i>										0
<b>RASGOS MORFOSINTÁCTICOS</b>										
Vacilaciones de género en nombres acabados en /e/ o consonante										0
Tendencia a creaciones femeninas	1					1	2		4	3
Convivencia de las formas normativas de plural con plurales en -ses								1	1	1
Uso de <i>ustedes</i> como plural de <i>tú</i> y de <i>usted</i>			1					2	3	2
Marca de pluralidad en el clítico contiguo a un CD para compensar la ausencia de la marca de plural en <i>se</i> sustituto de <i>les</i>										0
Ausencia de la marca de pluralidad en clíticos objeto		1							1	1

Formas de imperativo plural acabadas en /n/										0
Posposición de formas posesivas								1	1	1
Anteposición del posesivo en interpelaciones directas o exclamaciones lexicalizadas										0
Uso etimológico de los pronombres <i>le, la, lo</i>	7	6	1	2		2	3	7	28	7
Leísmo de persona						1			1	1
Presencia el pronombre antepuesto tanto a infinitivos como a verbos en interrogativas			1	1		1			3	3
Sujetos pronominales	10	7	8	2	2	11	6	9	55	8
Interrogaciones sin inversión de sujeto			1	1		1			3	3
Orden SVO rígido	10	7	9	1	1	4	3	5	40	8
Doble negación			2						2	1
Anteposición del intensificador <i>más</i> a la palabra negativa										0

Diminutivos en <i>-ito, -ita</i>	1		2	1			3		7	4
Desuso del pretérito anterior y de los futuros subjuntivos	1								1	1
Preferencia de formas indicativas en lugar de subjuntivas										0
Construcción de subordinadas finales con infinitivos, aunque no coincidan los sujetos										0
Preferencia por las formas sintéticas	3	9	4	3	4	3	1	1	28	8
Preferencia por el pretérito indefinido frente al compuesto	3	9	4	3	4	3	1	1	28	8
Empleo del presente progresivo para expresar futuro con mayor certidumbre										0
Uso de la pasiva como en inglés										0
Uso conjugado de impersonales						1			1	1
Concordancia refleja en formas impersonales										0
Tendencia a sustituir la forma impersonal <i>se</i> por formas más personales: <i>tú, uno</i>										0

Uso frecuente de <i>estar + gerundio</i>	1				2			3	6	3
Uso del gerundio con función adjetiva y nominal		1			1			2	4	3
Queísmo		1	1			1			3	3
Gramaticalización del elemento relativo debido al queísmo			1			1			2	2
Frecuencia del relativo <i>que</i> desplazando a <i>cuando, como, donde, cuyo</i>		1							1	1
Generalización de la preposición <i>en</i> por <i>de</i>										0
Ausencia de la preposición <i>a</i> ante objeto directo y relativo		1	3					1	5	3
<b>RASGOS LÉXICOS</b>										
Arcaísmos										0
Afronegrismos										0
Indigenismos										0
Anglicismos	6	17	7	2		10	4	4	50	7
Tainismos										0

Marinerismos										0
Coloquialismos puertorriqueños	13	13	10	3		4	6	12	61	7
Léxico del reguetón	7	1		8		3	5	9	33	6
<b>RASGOS CULTURALES</b>										
Geografía física		5	3			1			9	3
Población		1	3			1			5	3
Gobierno y política										0
Organización territorial y administrativa										0
Economía e industria						1		1	2	2
Medicina y sanidad	1					2			3	2
Educación										0
Medios de comunicación		1				1	1		3	3
Medios de transporte	1		1			1			3	3
Religión		1	1			1	1		4	4
Política lingüística										0
Acontecimientos y personajes históricos										0

y legendarios										
Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		3				1			4	2
Literatura y pensamiento										0
Música	1	3							4	2
Cine y artes escénicas	1								1	1
Arquitectura y artes plásticas										0
<b>OTROS RASGOS</b>										
Dicción clara	X		X		X	X	X		5	5
Interferencia de la música sobre la comprensión auditiva									0	0

*Tabla 20. Cómputo global de cuántas canciones recogen cada rasgo y de cuántos ejemplos presenta cada uno.*

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1. Proceso de cribado del corpus adaptado de PRISMA 2020. ....	26
Figura 2. Elaboración propia: actividad sobre rasgos léxicos. ....	67
Gráfico 1. Elaboración propia: frecuencia de aparición de los rasgos fonético- fonológicos en el total del corpus. ....	30
Gráfico 2. Elaboración propia: fenómenos fonético-fonológicos con mayor número de ejemplos. ....	33
Gráfico 3. Elaboración propia: frecuencia de aparición de los rasgos morfosintácticos en el total del corpus. ....	36
Gráfico 4. Elaboración propia: fenómenos morfosintácticos con mayor número de ejemplos. ....	41
Gráfico 5. Elaboración propia: frecuencia de aparición de los rasgos léxicos en el total del corpus. ....	44
Gráfico 6. Elaboración propia: fenómenos léxicos con mayor número de ejemplos. ....	46
Gráfico 7. Elaboración propia: frecuencia de aparición de los rasgos culturales en el total del corpus. ....	48
Gráfico 8. Elaboración propia: fenómenos culturales con mayor número de ejemplos. ....	51
Tabla 1. Elaboración propia a través del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). .....	17
Tabla 2. Elaboración propia a través del listado de tendencias globales de YouTube entre el 30/12/2022 y el 05/01/2023. ....	27
Tabla 3. Elaboración propia: aparición en el corpus de los rasgos fonético-fonológicos. .....	31
Tabla 4. Elaboración propia: número exacto de ejemplos de cada fenómeno fonético- fonológico. ....	34
Tabla 5. Elaboración propia: aparición en el corpus de los rasgos morfosintácticos. ....	39
Tabla 6. Elaboración propia: número exacto de ejemplos de cada fenómeno morfosintáctico. ....	43
Tabla 7. Elaboración propia: aparición en el corpus de los rasgos léxicos. ....	45
Tabla 8. Elaboración propia: número exacto de ejemplos de cada fenómeno léxico. ....	46
Tabla 9. Elaboración propia: aparición en el corpus de los rasgos culturales. ....	49
Tabla 10. Elaboración propia: número exacto de ejemplos de cada fenómeno cultural. ....	52
Tabla 11. Elaboración propia: actividad sobre rasgos fonético-fonológicos. ....	65
Tabla 12. Análisis de la canción Me porto bonito de Bad Bunny y Cheno Corleone. ....	89
Tabla 13. Análisis de la parte de Bad Bunny en la canción La jumpa. ....	99
Tabla 14. Análisis de la canción Tití me pregunto de Bad Bunny. ....	109
Tabla 15. Análisis de la parte de Ozuna en la canción Hey mor. ....	116
Tabla 16. Análisis de la parte de Ozuna en la canción Monotonía. ....	123
Tabla 17. Análisis de la canción Yonaguni de Bad Bunny. ....	131
Tabla 18. Análisis de la canción Neverita de Bad Bunny. ....	139
Tabla 19. Análisis de la canción Punto 40 de Rauw Alejandro y Baby Rasta. ....	148
Tabla 20. Cómputo global de cuántas canciones recogen cada rasgo y de cuántos ejemplos presenta cada uno. ....	155