

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Máster en Español como Lengua Extranjera  
(VII Edición)**

***Las canciones como herramienta  
en la enseñanza de español a inmigrantes***

**AUTORA: Ángela Fernández González  
TUTOR: Rafael Ángel Núñez Ramos**

**Fecha de defensa: 16/06/2016**

## Índice:

1. Introducción.....	4
2. Estado de la cuestión.....	6
3. Beneficios del uso de la música en la enseñanza de una segunda lengua.....	9
4. Las emociones en la enseñanza de una segunda lengua.....	10
5. Metodología.....	13
6. Propuesta didáctica: “La zamba del emigrante”:	
6.1. Parte para el profesor.....	17
6.2. Parte para el alumno.....	27
7. Propuesta didáctica: “La frontera”:	
7.1. Parte para el profesor.....	33
7.2. Parte para el alumno .....	43
8. Puesta en práctica .....	49
9. Conclusiones.....	52
10. Bibliografía.....	56
10.1. Fuentes electrónicas.....	57

## 1. Introducción

Henry Wadsworth Longfellow dijo una vez: “La música es el lenguaje universal de la humanidad”. Esta idea concebida en el siglo XIX nació de la observación de características similares entre las diferentes tradiciones musicales analizadas por antropólogos y musicólogos. Los poetas llevaron esta afirmación un paso más allá aplicándola al campo literario y defendían que, efectivamente, la música tenía el poder de traspasar barreras comunicativas independientemente de las características de los individuos participantes en este “diálogo”.

Por utópica que esta idea pueda parecer, recientemente un estudio llevado a cabo por la Universidad de Montreal junto con expertos de la Universidad de Technische (2015), en Alemania, dio la razón a esta antigua hipótesis, demostrando cómo dos comunidades radicalmente diferentes podían interpretar correctamente la música perteneciente al otro grupo sujeto a estudio. La investigación se basó en el análisis de las respuestas de dos colectivos de músicos sin aparentemente nada en común: unos, músicos profesionales de Canadá y otros, cantores de una tribu pigmea del Congo llamada Mbenzélé. En ambos casos, ninguno de los grupos había escuchado la música del otro. Para realizar el estudio, por una parte, los congoleños escucharon famosas sintonías occidentales, tales como la *Imperial March* de *Star Wars*, y los canadienses analizaron la música tradicional de la tribu Mbenzélé. Con el objetivo de comprobar los efectos producidos con estas escuchas, se analizó el lenguaje no verbal de los oyentes y se les dio un *iPod Touch* donde tendrían que desplazarse a izquierda o a derecha según los sentimientos que les produjera la reproducción.

Los datos obtenidos descubrieron unos interesantes resultados que mezclaban aspectos emocionales (según si la pieza que escuchaba les resultaba negativa o positiva, por ejemplo) con la cultura de la que el oyente procedía. Se observó que, analizando los gestos inconscientes que el oyente realizaba mientras escuchaba las canciones, tanto congoleños como canadienses interpretaban correctamente las sensaciones de positividad o negatividad en la música del otro grupo. Sin embargo, a la hora de razonar las emociones que estas canciones les producían, los congoleños no fueron capaces de explicar sus sentimientos de negatividad, por ejemplo, ya que la música tradicional de su comunidad nunca representa este tipo de emociones, sino que está dominada por un aire de diversión, positividad, buen ambiente, etc. Esto provocó que, de manera consciente,

no pudieron identificar rasgos negativos de las canciones que habían escuchado, aunque sí lo hicieran de manera no verbal. Esto puede deberse a la capacidad evocativa que tiene la música y que permite traer a la mente de la persona referentes culturales pertenecientes bien sea a experiencias personales o “acordados” por la sociedad.

Por otro lado, un estudio de la Universidad de Florida (2013) ha analizado cómo afecta la música a nuestro cerebro. Al procesar la música, recurrimos a tres partes diferenciadas del sistema nervioso: en primer lugar, el ritmo es asimilado por la corteza frontal izquierda, la parietal izquierda y el cerebelo derecho, del tono se encargan la corteza pre-frontal, el cerebelo, y el lóbulo temporal, y, por último, con la letra de las canciones, le toca el turno al área de Wernicke, el Área de Broca, la corteza motora, la corteza visual y las zonas correspondientes a procesar estímulos emocionales. Además, se ha demostrado que el empleo de la música en diferentes terapias es sorprendentemente efectivo, especialmente en enfermedades largas, como el Alzheimer, el Parkinson, los distintos tipos de autismo, etc. Como dato sorprendente, en Estados Unidos se comprobó que los estudiantes que tienen algún tipo de formación musical, sacan aproximadamente unas calificaciones un 60% más altas que los alumnos que sí la tienen.

Aparte de los estudios anteriormente mencionados, otra investigación relevante para el presente trabajo es la realizada por Frances Rauscher y Gordon Shaw, de la Universidad de Wisconsin. Esta pareja de investigadores publicó un estudio (1995) en el que postulaban la tesis de que los alumnos que escuchaban música de Mozart antes de un examen sacaban mejores notas que aquellos alumnos que no lo hacían. La propuesta causó gran revuelo y el estudio fue repetido por diferentes investigadores sin llegar nunca a las mismas conclusiones que Rauscher y Shaw. Posteriormente, un nuevo estudio realizado por investigadores de la Universidad de Viena (2010) demostró que efectivamente, la música de Mozart no produce ningún beneficio en particular a la hora de mejorar los resultados académicos, sino que es la música en general la que promueve la capacidad de asimilar conocimientos.

Ya desde un punto de pista neurobiológico, también se ha demostrado la efectividad de las canciones en el aprendizaje, produciendo una regulación en los procesos emocionales y cognitivos con efectos socializantes, como consecuencia de las reacciones que se producen en los sistemas neuroquímicos cuando escuchamos música. Cuando esto pasa, se estimula el sistema dopaminérgico responsable de las sensaciones

de recompensa, motivación y placer, el sistema nervioso simpático regula el estrés y la excitación, el sistema inmunológico se ve afectado por la serotonina, también conocida como hormona de la felicidad, y la oxitocina segregada influye en los procesos de vinculación social (Chanda y Levitin, 2013) (Tarr, Launay y Dunbar, 2014).

Además, son diversos los estudios que advierten características comunes entre la música y el lenguaje y la manera en que ambos fenómenos se procesan cognitivamente. De hecho, los procesos que tienen lugar para diferenciar sonidos, tonos y asociarlos a los símbolos correspondientes, son similares a los que se reproducen en el lenguaje para identificar y hacer uso de los fonemas y averiguar qué combinaciones forman palabras en el discurso oral (Fonseca Mora, Avila López, y Gallego Segador, 2015).

## **2. Estado de la cuestión**

A la hora de diseñar materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera, uno de los posibles públicos a tener en consideración son los inmigrantes. En las aulas de español destinadas a este tipo de aprendientes, se suelen usar materiales creados de forma genérica (no diseñados para este tipo de alumnado), actividades creadas por el docente encargado de dar la clase y en algunos casos, aunque pocos, manuales y tareas especialmente diseñadas para este grupo.

Una de las razones que pueden explicar la escasez de este tipo de materiales es el reducido beneficio económico que producen, ya que, en un gran porcentaje, esta clase de docencia se imparte de forma voluntaria en organizaciones sin ánimo de lucro, y en general, sin abundancia de recursos para emplear en este tipo de elementos. Lógicamente, si hay disponibilidad de recursos para la enseñanza de español de manera gratuita o al mínimo coste posible, es razonable que se haga uso de ellos y el presupuesto disponible se emplee en otras iniciativas de fundamental importancia que no puedan realizarse sin apoyo económico. Este puede ser uno de los motivos por los cuales entre los principales planes de las editoriales que se encargan de la producción de recursos para la enseñanza de español no se encuentra la creación de materiales para el colectivo inmigrante.

Por otro lado, también hay que tener en consideración la enorme dificultad en la creación de materiales para un grupo formado por inmigrantes debido a la heterogeneidad de sus componentes. Mientras que el desarrollo de recursos para, por ejemplo, un grupo meta de estadounidenses universitarios estudiantes de español puede ser una tarea

relativamente fácil debido al gran número de características comunes que se presuponen de este alumnado, esta situación no se da en una clase de inmigrantes. La única característica común que se puede presuponer en una primera instancia del colectivo inmigrante es precisamente la que lo etiqueta como tal: un movimiento migratorio. Aun así, ni siquiera esta etiqueta sirve de mucho a la hora de delimitar o caracterizar este colectivo, ya que los motivos de migración son tan diversos como los individuos que los llevan a cabo. A la hora de diseñar materiales y recursos para enseñar una lengua extranjera, y en este caso, el español, es necesario tener en cuenta a qué tipo de alumnado van dirigidos, ya que, dependiendo de las características de este, variarán los contenidos que se van a trabajar y, sobre todo, la forma en la que estos son tratados. Cuando el grupo meta está formado por inmigrantes, debemos asumir que “no hay un grupo meta”, sino que hay tantos grupos meta como alumnos en el aula. Aunque es cierto que en algunas clases de español a inmigrantes podemos encontrar cierta homogeneidad en, al menos determinados grupos de alumnos dentro de la totalidad de la clase, a la hora de diseñar materiales para este colectivo tendremos que ponernos en la hipotética situación de que la única característica común es la inmigración.

Teniendo en cuenta mi experiencia previa dando clases de español a inmigrantes, en el mismo grupo he contado con alumnos de diferentes edades, lenguas maternas, países, culturas, religiones, nivel académico, etc. Además, una de los principales problemas que he tenido que abordar en estas clases ha sido la enseñanza simultánea a alumnos alfabetizados y sin alfabetizar, lo cual es una consideración fundamental a tener en cuenta cuando se están desarrollando materiales para este grupo.

Este tipo de consideraciones que habitualmente no son tenidas en cuenta, son las que hacen que muchos de los materiales pensados para este grupo no lleguen a los valores mínimos de calidad. En su mayoría, los materiales diseñados para inmigrantes, no tienen en cuenta la variedad de perfiles con los que pueden tratar y presuponen cierto grado de homogeneidad que en la práctica no existe, o al menos, no en un gran porcentaje de los casos.

También es muy frecuente encontrarse con materiales desarrollados para un inmigrante “estereotipado”, bien sea en aspectos como la formación académica, la cual presuponen escasa en este perfil, en ciertos estereotipos culturales del país de origen del inmigrante, o una visión infantilizada del estudiante. Por lo tanto, la calidad de los materiales disponibles diseñados para este colectivo, bien sea los que son accesibles de

forma gratuita o los de pago, es, en muchos casos, dudosa y parece que no es tomada tan en serio como la de otros grupos meta.

Otro de los fallos en los que se suele incurrir en la creación de este tipo de materiales es la ausencia de investigación en cuanto a la metodología empleada y escaso uso de técnicas educativas innovadoras. Mientras que en otros grupos meta se suelen tener en cuenta aspectos como incentivar la motivación del estudiante, promover el uso de su creatividad, favorecer el interés por el idioma y la cultura de este, etc., en los materiales para las clases de español a inmigrantes estas consideraciones no suelen estar presentes. Esta carencia puede estar relacionada con el ya anteriormente mencionado escaso beneficio económico para las editoriales que encuentran en este mercado, y, por lo tanto, el esfuerzo y dedicación que se emplean en este campo pueden no ser tan intensivo como el de otros más productivos económicamente hablando.

Por otro lado, una de las particularidades que presentan las propuestas didácticas incluidas en este trabajo es la temática de las canciones explotadas: la inmigración o al menos, aspectos directamente relacionados con ella. De este modo, se fomentará el interés y motivación del alumnado inmigrante ya que, probablemente, se sientan identificados en los contenidos que se les exponen, haciendo así que se involucren en mayor grado en el desarrollo de la clase y que al verse directamente reflejados, sientan la necesidad de comunicarse para aportar sus testimonios al respecto.

El objetivo de este trabajo, es, por lo tanto, tomando en consideración todos los aspectos anteriormente mencionados relativos a la escasez y calidad de materiales diseñados para la enseñanza de español como lengua extranjera al colectivo inmigrante, explicar la metodología a seguir para el posterior desarrollo de unidades didácticas como las que aquí se incluyen: que suplan todas las carencias ya citadas y que, al mismo tiempo, sean accesibles para su posterior puesta en práctica en las aulas de español de las distintas organizaciones no lucrativas.

Para ello, se tendrán en cuenta dos factores principales: todos los ejercicios de las propuestas didácticas deben poder realizarse de forma oral, debido a la posible presencia de alumnado sin alfabetizar, y que los materiales produzcan interés y motivación en los aprendientes. Este último punto se abordará en primer lugar con el uso de la música, que dentro de los gustos y opiniones personales de cada uno es un tema del que cada persona tiene una opinión. En segundo lugar, se usará como tema común de las canciones la

inmigración, lo que pretende que, los estudiantes al verse directamente reflejados en los materiales, se sientan involucrados en mayor medida en el desarrollo de la sesión y esto les motive para participar y contar sus experiencias, lo que les hará ver que, por muy costoso que les pueda resultar el aprendizaje del español en algunas ocasiones, puede serles muy útil para poder comunicarse. Por ese mismo motivo, en las diversas actividades propuestas, se ha pretendido que los estudiantes practiquen las diversas funciones comunicativas a través de la temática común de la inmigración.

### **3. Beneficios del uso de la música en la enseñanza de una segunda lengua**

Este trabajo comprende el desarrollo de dos propuestas didácticas diseñadas para la enseñanza de español a inmigrantes a partir de una canción. Se ha usado la música tras considerar los beneficios que supone a la hora de asimilar y retener conocimientos, usando como prueba los resultados de diversos estudios ya mencionados en la introducción del trabajo. Además, la música también influye en gran medida en el estado emocional del alumno, lo cual puede repercutir muy positivamente en el proceso de aprendizaje.

El uso de la música en la enseñanza de una lengua extranjera no solo afecta al desarrollo de emociones positivas, sino que también parece tener efectividad a nivel cognitivo, mejorando la memoria verbal y la capacidad de procesamiento fonológico, ya que, entre otras cosas, al adaptar nuestra voz a las canciones, sin apenas proponérselo, regulamos nuestro discurso de un modo que se acerque lo máximo posible al tono de la música, respetando pausas y emulando el resto de elementos prosódicos (Fonseca Mora, Avila López, y Gallego Segador, 2015).

Otro de los beneficios que aporta la música es la mejora de la capacidad retentiva del alumno, ya que es más fácil memorizar algún contenido si se aprende a través de una melodía que si se hace de manera aislada, a lo que también contribuye el ritmo y repeticiones de la canción. De hecho, Murphey (1990) describe un fenómeno denominado “*the song stuck in my head*” (traducido sería “la canción que no sale de mi cabeza”) definiéndolo como <<*a melodic Din, as an (in)voluntary musical and verbal rehearsal*>> (“un ruido melódico, como un ensayo musical y verbal [in]voluntario”), que, relacionado con una lengua extranjera quiere decir que al “musicalizar” una frase, esta se recordará mucho más fácilmente.



Entre otros beneficios que implica la enseñanza de idiomas a través de la música encontramos el desarrollo de un estilo de aprendizaje propio más físico (visual, cinético, auditivo, etc.), pero, por otra parte, estimulante para ambos hemisferios cerebrales por igual (el izquierdo encargado del lenguaje y el derecho de la melodía, facilitando así la concentración) (Llorente, 2009: 70). Por otra parte, también aporta la integración de las inteligencias múltiples (Rodríguez López, 2005: 806); la creación de una atmósfera relajada con un enfoque lúdico en la que el alumnado pueda desinhibirse (Jiménez, Martín y Puigdevall 2009: 132), fomentar la creación de lazos, el sentimiento de pertenencia a un grupo y la capacidad de crear una identidad común (Dörnyei y Malderez, 2000).

En definitiva, las canciones aportan numerosos beneficios a la hora de enseñar una lengua que deberían aplicarse también en las aulas de español como lengua extranjera a inmigrantes, ya que se beneficiarían de aspectos tales como la mejora en la pronunciación (Fernández Martín, 2007), la fijación de estructuras, la reflexión sobre temas universales (amor, guerra, etc.), el desarrollo y práctica de todo tipo de destrezas, la adquisición de nuevo léxico, la estimulación de su creatividad y sentido del ritmo, etc., todo ello enmarcado en un contexto comunicativo real que se daría del mismo modo en un hablante nativo que escuchara por primera vez una canción.

#### **4. Las emociones en la enseñanza de una lengua extranjera**

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de desarrollar propuestas didácticas o metodologías para la enseñanza de una lengua extranjera es la motivación. Entendemos por motivación “un constructo multidimensional que se ve afectado por valores situacionales” (Williams y Burden, 2008: 126), o, en otras palabras:

un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas (Williams y Burden, 2008: 128).

Por lo tanto, es muy beneficioso que el alumno mantenga un estado de motivación durante el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que así aprenderá más rápidamente y de manera más eficaz. El docente será uno de los encargados de mantener ese estado y para ello tendrá que recurrir a diversas técnicas y responder a los intereses de los alumnos en la medida de lo posible. Uno de los factores que, al contrario de lo que se podría pensar a primera vista incentiva la motivación de los estudiantes, especialmente en niveles de

competencia intermedios, es la existencia de un modelo de lengua entendido como modelo que generalmente se corresponde al de un hablante nativo (Fernández Martín, 2013), ya que los alumnos que hayan superado la barrera comunicativa se esforzarán por ajustarse lo máximo posible a ese estándar. Por eso, las propuestas didácticas que se incluyen en este trabajo van un paso más allá de simplemente adquirir la capacidad de comunicarse, y exploran muchos otros aspectos, como poder hablar de forma coloquial sobre conceptos abstractos, negociar, defender una opinión, etc.

Otro factor que afecta a la motivación del estudiante se presenta a través del contenido incluido en las sesiones (Reid, 2000: 320-322), ya que si al alumnado no le gusta ni le interesan los materiales usados, probablemente además de dejar de asistir a clase, le generará una sensación de inseguridad a raíz de su desconocimiento de la lengua meta. Esto se relaciona con la denominada “teoría del dominio del discurso” de Preston y Young, 2000: 24), que postula que se puede conseguir motivar al estudiante a través del uso de recursos que sean acordes a sus intereses, donde muy probablemente encajarían las canciones a partir de las cuales he desarrollado las dos unidades didácticas.

En el colectivo inmigrante en particular se ha observado que la motivación para aprender el idioma descende con el paso del tiempo tras dejar atrás las primeras fases del contacto cultural (entusiasmo, choque cultural, estrés, asimilación o adaptación), y comienzan a identificar el lenguaje con su valor para conseguir prosperar en el mundo laboral (orientación instrumental), entre otros, dejando atrás la capacidad para comunicarse con los demás (orientación integradora). Sin embargo, el docente tiene la capacidad de hacer recuperar ese primer interés integrador que prevalecía sobre al instrumental, y tendrá que funcionar como <<mediador entre la cultura de objeto de aprendizaje y la cultura meta que el estudiante pretende conocer>> (Underhill, 2000) (Williams y Burden, 2008: 73). Esto está relacionado con el concepto de *consistencia cognitiva*, que sería <<la fuerza que la persona emplea en alcanzar un equilibrio entre creencias, actitudes y comportamiento>> (Fernández Martín, 2013). Cuando el equilibrio entre estos factores se rompe, afecta tanto a la situación en el contexto social como a las características psicológico-cognitivas, y produce así una necesidad de reforzar y defender la identidad del estudiante (Lorenzo, 2006: 31-32), que puede, tras haber perdido la motivación para seguir aprendiendo el idioma, desembocar en la exclusión social (Fernández Martín, 2012).

Otro de los factores a tener en cuenta en la enseñanza de español como lengua extranjera y que está relacionado con el punto anterior es el filtro afectivo de Krashen, según el cual distintos aspectos emocionales (autoestima, ansiedad, actitudes, etc.) pueden llegar a frenar el aprendizaje, que sería más rápido si el filtro afectivo fuera bajo y la motivación alta (Fernández Martín, 2013). Nunca podemos desestimar el componente afectivo a la hora de enseñar lenguas extranjeras, ya que puede afectar directamente al modo en el que los aprendientes se enfrenten a la tarea. Si tomamos en consideración las teorías de Krashen sobre adquisición de segundas lenguas (2009) y seguimos su teoría, asumiremos que los adultos pueden adquirir segundas lenguas casi al mismo nivel que los niños desarrollan su primer lenguaje: a través de un proceso inconsciente. Solo se darían cuenta de que están usando este nuevo lenguaje para la comunicación, adquiriéndolo de un modo natural, a través de un sistema implícito de aprendizaje. Las propuestas didácticas incluidas en este trabajo encajarían perfectamente en este sistema, ya que el énfasis no se pone en el aprendizaje del lenguaje en sí mismo, sino a través de la explotación de los materiales mediante las actividades propuestas.

Krashen, entre otras sugerencias, también introduce la hipótesis del filtro afectivo, que defiende que hay diversas variables afectivas que inevitablemente alteran el éxito en la adquisición de una segunda lengua. Estas variables son las siguientes:

La motivación. Los estudiantes con alta motivación generalmente consiguen mejores resultados en la adquisición de una segunda lengua (...). La seguridad y confianza en uno mismo: los aprendientes con seguridad en sí mismos y una buena concepción de su propia imagen tienden a obtener mejores resultados en la adquisición de una segunda lengua. La ansiedad: la ansiedad resulta un factor decisivo en la adquisición de una lengua extranjera, bien sea a nivel personal o de la clase en su conjunto.

Todas estas variables se toman en consideración en estas propuestas didácticas, ya que, en primer lugar, trabajar con canciones es una técnica mucho más motivadora que la realización de simples ejercicios de gramática. Además, la confianza en uno mismo también es fomentada a través del uso de la colaboración y la cooperación por parte de todos los estudiantes para “construir” el texto, lo cual también contribuye a reducir el nivel de ansiedad que produce hablar en una lengua extranjera. Siguiendo esta misma línea, un texto que tiene una fuerte carga emocional probablemente produzca un tipo de respuesta diferente en los estudiantes que unos simples ejercicios de gramática, lo cual puede causar un efecto inmediato en su interés y motivación sobre el proceso de aprendizaje y haciéndolo más o menos eficiente.

El motivo por el que he decidido usar la canción como elemento de partida en las propuestas didácticas que en este trabajo se incluyen es que considero que las piezas musicales tienen una enorme influencia en el estado emocional de los alumnos lo cual, consiguientemente, tendrá un fuerte efecto en la manera y la eficiencia con la que aprendan una segunda lengua. Esta teoría es explicada en profundidad en el modelo de Fredrickson “*Broaden and Build*” (2000), que en español se traduciría como “amplía y construye”. Fredrickson presenta la hipótesis de que las emociones, según sean positivas o negativas producirán un tipo de respuesta diferente en la actividad cognitiva. Según este modelo, mientras que las emociones negativas paralizarían el procesamiento cognitivo, las positivas lo estimularían (Fredrickson, 2000: 4).

Dewaele (2011: 37) comenta que “las emociones son la fuerza conductora que empuja la adquisición de segundas lenguas”, por lo tanto, el papel del docente es clave para poder crear una atmósfera que favorezca este tipo de sentimientos. La música, como se ha comprobado en diversos estudios, contribuye a crear este tipo de emociones positivas a las que Dewaele hace referencia, y sirve como recurso a la hora de reducir la ansiedad, el miedo e inhibición que en ocasiones resulta de hablar una lengua extranjera y, al mismo tiempo, fomenta otros sentimientos como la alegría, la creación de lazos con el resto de estudiantes, el bienestar personal de los alumnos y la capacidad de <<auto-descubrimiento de conocimiento>> (Fonseca Mora, Villamarín, y Grao, 2015). Para crear este tipo de ambiente de aprendizaje ideal, Barrett y Bond (2014) proponen a los docentes que tratan de perseguir las “5 Ces del desarrollo positivo de la juventud”, que se han intentado implementar en todas las actividades incluidas dentro de las propuestas didácticas, siendo estas

la Competencia del alumnado (social, académico, cognitivo y profesional), la Confianza (autoestima y eficacia), la Conexión (enlaces positivos con personas y lugares, sensación de pertenencia), el Carácter (integridad y enfoque moral y respeto de las normas sociales y culturales) y el Cuidado (valores humanos, simpatía, empatía y justicia social).

## 5. Metodología

Para elaborar las propuestas didácticas que se expondrán a continuación, se ha tenido especialmente en cuenta una de las metodologías desarrolladas por Rob Pope (1995), compuesta por cuatro niveles, de los cuales el último es opcional:

Intervén en el texto y transfórmalo de alguna manera, considera qué es lo que estos cambios aportan en las estructuras, significados, valores y funciones del texto base, intenta llegar a una conclusión final de preferencia explícita (aunque provisional) y continúa con más lecturas relacionadas.

A la hora de diseñar las diferentes propuestas didácticas en torno a las canciones escogidas, una de las metas principales es la búsqueda de mecanismos para incentivar la cooperación por parte de los aprendientes en la ejecución de las actividades de forma más enriquecedora. El motivo de que este sea uno de los objetivos básicos que pretendía alcanzar con mi propuesta son los resultados obtenidos en los diversos estudios que analizan los numerosos beneficios del aprendizaje cooperativo en comparación con los obtenidos a través del mismo proceso de forma individual. Una de las ventajas que revelan los resultados obtenidos es la efectividad del aprendizaje cooperativo para reducir la ansiedad que provoca el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en lo que concierne a la producción oral, como señalan Campbell y Ortiz (1991).

Iakovos Tsiplakides ha estudiado en profundidad esta misma clase de ansiedad en el caso específico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Grecia (2009). Tsiplakides, tras analizar los resultados obtenidos en diferentes investigaciones, concluye que hay numerosas y diversas técnicas que se pueden implementar de forma eficiente con el objetivo de reducir esta ya mencionada ansiedad. Ejemplos de este tipo de métodos serían la creación de una atmósfera de aprendizaje y apoyo en la clase, la mejora de la relación entre alumno-profesor estableciendo una serie de normas para la corrección de errores (por ejemplo, nunca burlarse de los fallos sino “tolerarlos”), la señalización de los fallos cometidos de forma indirecta en lugar de identificar directamente al alumno que ha cometido el error, la introducción de técnicas con el objetivo de proteger la privacidad del alumno (en lo que concierne a sus calificaciones, por ejemplo), el refuerzo positivo de manera no verbal, etc.

Además de todo lo anteriormente mencionado, Tsiplakides hace referencia a los beneficios que puede aportar el uso y realización de un proyecto, entendiendo como tal un trabajo desarrollado en torno a un tema particular, para reducir la ansiedad anteriormente mencionada. Por consiguiente, podríamos interpretar este tipo de proyecto que Tsiplakides menciona como una propuesta didáctica desarrollada a partir de un único material o texto principal y con un tema común presente a lo largo de toda la programación, y, por lo tanto, entender como tal mis propuestas didácticas. Según

Tsiplakides, este método de aprendizaje de una segunda lengua no solo hace que el proceso sea mucho más enriquecedor académicamente hablando, sino que también lo sea de una manera más personal, convirtiéndose así en una fantástica herramienta multidisciplinar. En las propias palabras del autor:

Se usan pequeños proyectos a corto plazo debido a los siguientes beneficios de trabajar en ambientes de una lengua extranjera citados en la literatura: a) los estudiantes están involucrados de una manera más personal, y por lo general, esto incrementa su motivación (Lee, en Tsiplakides 2009:41), b) no sienten que estén siendo evaluados todo el tiempo, y c) es más fácil para ellos centrarse en la comunicación en lugar de la precisión, y están menos preocupados por los posibles errores del lenguaje que puedan cometer y las consecuencias del “fallo imaginario” (*imagined failure*) (MacIntyre, Noels, y Clement, en Tsiplakides 2009:41). Una ventaja adicional de estos proyectos es que pueden mejorar su confianza y reducir el efecto de las percepciones de bajo dominio de la lengua meta (Tsiplakides 2009:41).

Otra de las pautas metodológicas que se ha tenido en cuenta para el desarrollo de estas propuestas didácticas es la propuesta por Kumaravidelu en “*The Postmethod Condition*” (“la condición postmétodo”) (1994). Los objetivos principales de esta pauta son:

1. Maximizar las oportunidades de aprendizaje. O lo que es lo mismo, que el profesor modifique la planificación de la clase según las respuestas que reciba.
2. Facilitar la interacción negociada. Es decir, que el estudiante participe voluntariamente y que disponga de estímulos para iniciar la conversación.
3. Minimizar los desajustes en la percepción. Las intenciones del docente y las interpretaciones del alumno tienen que coincidir en lo máximo posible.
4. Activar la heurística intuitiva. Darle la suficiente cantidad de materiales textuales a los estudiantes a través de los cuáles acaben infiriendo estructuras gramaticales.
5. Fomentar la concienciación lingüística. Promover que el estudiante se fije en las propiedades formales de la lengua extranjera.
6. Contextualizar el *input*. Recae directamente en el docente que tendrá que explicar la situación en la que se puede encontrar cada muestra del idioma.
7. Integrar las destrezas lingüísticas. Combinar las distintas destrezas ya que se refuerzan mutuamente.
8. Promover la autonomía del aprendiente. Formar a los estudiantes para que puedan hacerse responsables de su propio aprendizaje.

9. Incrementar la consciencia intercultural. Explorar las diferentes culturas que se pueden encontrar en clase con el fin de enseñar y aprender.
10. Asegurar la relevancia social. El docente tiene que tener en cuenta todos los aspectos que rodean a la clase de español como lengua extranjera, ya que es lo que determinará la pauta a seguir para la enseñanza del idioma.

También es importante señalar que, aunque las dos propuestas didácticas recogidas en este trabajo están diseñadas en torno a canciones, estas funcionan como punto de partida para el posterior desarrollo de actividades, relacionándolas incluso con otro tipo de materiales, por lo que no hay que entender a la música como elemento central, sino como hilo conductor. El objetivo de las propuestas no es que el alumnado domine todos los conocimientos relacionados con las canciones trabajadas, sino que, principalmente, practique su capacidad de expresión bien sea de forma oral o escrita. Por lo tanto, no se hará excesivo hincapié en la corrección gramatical, exactitud o precisión de las respuestas que den los estudiantes, sino que se valorarán sus intervenciones, ya que la meta principal es que hablen y practiquen el español de una manera progresivamente más fluida. Por este motivo, se evitará corregir (y especialmente, interrumpir) al estudiante cada vez que cometa un fallo, lo que podría causarle inseguridad y reticencia a intervenir oralmente. A la hora de señalar un fallo, se intentará hacerlo de forma general y sin “personalizar” la explicación, dirigiéndola a toda la clase y restándole importancia al hecho de cometer errores. De hecho, se corregirán los errores de acuerdo al nivel de competencia del estudiante. Si en un nivel bajo de competencia se comete un error cuya explicación se enmarca en aspectos que se estudiarán en niveles superiores, se optará por obviarla en el momento que ocurra y centrarse en los elementos que el estudiante debe dominar atendiendo al dominio del idioma que tiene en ese momento.

## **6. Propuesta didáctica “La zamba del emigrante”**

### **6.1. Parte para el profesor:**

#### Actividad 1: Cita de José Martí

El objetivo principal de la primera parte de la actividad es que sirva como punto de partida para el resto de la sesión para así ayudar a los estudiantes a contextualizar el tema que se va a tratar. Además, al ser una actividad que puede realizarse completamente de forma oral, se pretende que funcione como calentamiento para que, poco a poco, todo el alumnado se anime a participar y comience a perder el miedo y vergüenza que a veces pueden sentir al hablar español ante un grupo de gente. La cita de José Martí que se propone (“la libertad cuesta muy cara y es necesario o resignarse a vivir sin ella o comprarla a su precio”), a pesar de no incluir un vocabulario demasiado complicado, puede resultar difícil de analizar en un inicio de clase, ya que su contenido es bastante complejo. El docente, además de repetir varias veces la cita (para favorecer la comprensión auditiva y como pilar base para aquellos alumnos sin alfabetizar), la escribirá en la pizarra e invitará a la reflexión sobre ella. También se explicará el significado de las palabras que no entiendan, si se da el caso. En este primer punto, tampoco se insistirá demasiado en que los alumnos intervengan de forma oral, ya que es probable que les cueste empezar su análisis de la frase y, más aún, exponerlo a sus compañeros. El docente animará a los estudiantes a que participen dando, quizás, alguna pista para enfrentarse a la frase, aportando su propia opinión personal o señalando elementos de la cita que puedan resultar relevantes para su posterior análisis.

A continuación, independientemente de los resultados de este primer acercamiento a la frase, el profesor formulará preguntas más concretas para orientar y facilitar la reflexión sobre la cita. En primer lugar, se comprobará hasta qué punto han entendido la frase pidiéndoles que den su opinión personal al respecto y expliquen si están de acuerdo con ella o no. A continuación, se les pedirá que comiencen a reflexionar sobre



elementos individuales de la cita, como, por ejemplo, la palabra “libertad”. Los estudiantes tendrán que exponer ante el resto de la clase su visión personal acerca de este concepto, para lo que podrán usar los ejemplos que crean oportunos. Seguramente, muchas de sus opiniones reflejarán aspectos socioculturales de su país de origen, lo cual puede resultar de utilidad para que toda la clase aprecie diferentes percepciones acerca de un mismo elemento que, probablemente, ni siquiera se hubieran planteado que existían. Siguiendo esta misma línea, se les pedirá que apliquen la cita de José Martí a sus experiencias personales pasadas y que también, se planteen situaciones hipotéticas en las que la podrían aplicar. Posteriormente, se introducirá al alumnado la figura de José Martí no sin antes comprobar si alguno de los estudiantes conocía algo sobre él. Si este fuera el caso, se le pediría que explicara lo que supiera al resto de sus compañeros, para fomentar así la sensación de confianza y la valoración positiva de sí mismo.

Tras estas primeras preguntas de toma de contacto, se trabajará la figura de José Martí de un modo muy breve y simplificado a través de una escueta biografía que también servirá para familiarizarles con este tipo de textos. En el caso de haber estudiantes no alfabetizados, la biografía podrá ser leída o bien por el propio docente (si, por ejemplo, se diera el caso improbable de que no haya ningún alumno alfabetizado) o por turnos, a cargo de los estudiantes que sean capaces de hacerlo. Otras de las opciones es mostrar algún breve vídeo que presente la vida de José Martí. Los datos biográficos de su vida están estrechamente ligados con aspectos históricos de Cuba, aunque, a menos que los estudiantes lo pidan expresamente, no será necesario ahondar en ellos con demasiada profundidad. Lo que sí sería interesante es que los estudiantes, ahora que ya han conocido superficialmente la figura de José Martí, intenten relacionar la cita anteriormente mencionada, y más concretamente, la visión de libertad que esta presenta, con los datos biográficos que acaban de conocer. El objetivo sería que los estudiantes reflexionasen al respecto y debatiesen si fuera necesario, para concluir que probablemente, esta visión que José Martí presenta esté probablemente más relacionada con su activismo y lucha social para reivindicar la independencia de Cuba que con valores personales.

### Actividad 2: El faro

En esta actividad se les pedirá a los estudiantes que apliquen sus propias reflexiones y las de sus compañeros a una frase que se les presentará y que resultará ser un verso de la canción con la que se trabajará en la actividad siguiente. El objetivo es que

los estudiantes relacionen el contexto en el que se da la cita de José Martí con este verso que más adelante trabajarán en mayor profundidad. También se les pedirá que expliquen qué sentimientos les transmite el verso, para lo que, esta vez, desligándose de José Martí, tendrán que crear su propio contexto en el que esa frase adquiriera sentido. La dificultad reside en que, aunque, el vocabulario de la frase sea bastante sencillo y, probablemente, ya a primera vista logren comprender todas las palabras que lo componen, el significado metafórico o simbólico que se le puede asociar es relativamente complejo. Por lo tanto, tendrán que desarrollar su capacidad creativa al mismo tiempo que practican la expresión oral, principalmente enfocada a la tarea de exponer una idea. Los estudiantes tendrán que usar conceptos abstractos y, probablemente, para defender su interpretación, también tengan que recurrir a metáforas y símiles, aunque en algunos casos, ni siquiera sean conscientes de que están empleando estos recursos.

### Actividad 3: Completando la canción

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes, atendiendo al resto de información que les da la canción, completen de la manera que consideren más adecuada los versos que han sido omitidos de la letra original. La intención es que los estudiantes produzcan sus propios versos de modo que puedan encajar de una manera lógica en el resto de la letra de la canción. En este caso, podrán realizar la actividad completando la fotocopia pertinente o de forma oral, que es como lo tendrán que hacer los alumnos no alfabetizados. Si este fuera el caso, existen varias alternativas para llevar a cabo y que los estudiantes sin alfabetizar no se sientan inferiores ni con menos oportunidades de participar en el desarrollo de la clase. Una de las opciones que se podría implementar para que esto no ocurriera sería realizar la actividad de manera colaborativa y de forma oral. Para ello, los alumnos alfabetizados leerán las estrofas de la canción por turnos y, entre toda la clase, se creará un verso común para completar cada parte. En el caso de que surgieran muchos versos posibles por parte de los estudiantes, habrá que intentar llegar a un consenso acerca del verso definitivo que se incluirá en la canción, fomentando así la práctica de negociación y llegar a un acuerdo común.

Otra de las opciones podría ser dividir la clase en pequeños grupos de modo que los alumnos no alfabetizados trabajen con estudiantes que sí lo están. El objetivo es que los estudiantes colaboren entre ellos para lograr una meta en común, para lo que se tendrán que apoyar los unos en los otros y esforzarse para suplir las carencias de cada uno

al mismo tiempo que aportan sus puntos fuertes. En este caso, los alumnos alfabetizados reflejarán por escrito su propuesta grupal de verso para la canción a la vez que comparten la información de forma oral entre ellos para que, así, los alumnos no alfabetizados puedan participar en el mismo grado que los que sí lo están. Además, este modo de llevar a cabo el ejercicio sería altamente productivo incluso en el caso de que no hubiera alumnos no alfabetizados en el aula, ya que sería una técnica para desarrollar el espíritu de equipo y fomentar las buenas relaciones entre los estudiantes. Sin embargo, si el docente observa que los estudiantes necesitan practicar especialmente su expresión escrita, quizás sea mejor poner la actividad en práctica de la manera en que fue propuesta inicialmente.

Siguiendo este mismo modo de trabajo, los estudiantes tendrán que ordenar las estrofas de la canción (incluyendo los versos creados por ellos mismos) de acuerdo con el contenido de la letra en su totalidad y explicando posteriormente por qué han escogido ese orden. El objetivo es que utilicen su capacidad crítica y deductiva para intentar descifrar el orden que, según su opinión personal, será más adecuado para la canción, tomando para ello evidencias encontradas en la misma letra de la canción.

En la misma línea de explotación que las dos actividades anteriores, a continuación, los estudiantes tendrán que expresar su creatividad y elaborar una estrofa más que encaje con el resto de la letra y con el orden que le habían asignado en la actividad anterior. También justificarán de forma oral al resto de sus compañeros lo que pretenden transmitir con esa estrofa y le darán sentido en el contexto en el que se encuentra. A continuación, ahora que ya cada alumno o grupo de estudiantes habrá creado su propia “canción”, tendrán que ponerle un título a su obra y exponer ante sus compañeros los motivos de su decisión. El momento ideal para nombrar la canción sería este, una vez que ya han completado la letra como creyeron conveniente, puesto que el título depende inevitablemente del contenido que refleje el texto.

A continuación, el alumnado, bien sea si han trabajado en grupos o de forma individual, tendrá que defender su obra ante el resto de la clase, hablando acerca del tema que trata, las emociones que pretende transmitir, el tono, etc. De esta forma, se promoverá la motivación de los estudiantes, ya que ellos mismos serán los creadores de los materiales con los que van a trabajar, haciéndoles partícipes activos de su proceso de enseñanza. Además, poder hablar de sus propias experiencias, reflexiones y creaciones, promueve

sus ansias de comunicarse, lo que servirá como empuje para aumentar el esfuerzo y dedicación empleados en sus clases.

Llegados a este punto, los estudiantes todavía no sabrán si el texto que se les propuso completar en la actividad anterior es una canción o un poema, ya que, por escrito, ambos tienen una forma similar. Se les preguntará a los estudiantes por la naturaleza de sus obras y, además, en el caso de que respondan que, efectivamente, su creación es una canción, se les pedirá que reflexionen y debatan si es necesario, con qué tipo de música la acompañarían.

#### Actividad 4: La Zamba del Emigrante

Al llegar a este punto de la sesión, se les entregará a los estudiantes la fotocopia con la letra original de la canción omitiendo el verso “(todos saben que las aves migratorias) siempre encuentran el camino de regreso”, ya que esta frase será el elemento clave para el desarrollo de la actividad siguiente. El objetivo es que los estudiantes comparen el texto que crearon en la actividad anterior con la letra original, que aprecien sus diferencias tanto en el orden como en el contenido que ellos mismos elaboraron y que contrasten ambos documentos. Para ello, tendrán que practicar oralmente la comparación entre dos elementos, pudiendo ayudarse de notas y esquemas que ellos mismos realicen si así lo desean y creen conveniente. De este modo, podrán exponer ante el resto de la clase una tabla contrastiva que enumere en una columna los elementos de su texto y en otra los de la canción original, para practicar así la expresión escrita y promover su capacidad de síntesis y de identificación de los elementos más relevantes de un texto, y, por consiguiente, mejorar su comprensión lectora.

#### Actividad 5: Diferenciación en la corriente de habla

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes dominen la segmentación del discurso oral. Para ello, tendrán que apoyarse en la reproducción de la canción y escuchar atentamente para discernir los golpes de voz que produce el cantante al pronunciar los versos señalados. Aunque también dispondrán de la versión escrita de la letra, esta no es indispensable para realizar con éxito la actividad, aunque sí que hará que los estudiantes se den cuenta de que, en el discurso oral, la segmentación de los sonidos no tiene por qué coincidir con su representación escrita. Gracias a esta actividad, los estudiantes “entrenarán” su oído y aprenderán a diferenciar más fácilmente los distintos elementos que forman el discurso oral,

practicarán la prosodia del español, y, además, ellos mismos aprenderán a “imitar” estas segmentaciones, haciendo así que sus producciones orales progresivamente se vayan pareciendo más a las de un hablante nativo.

#### Actividad 6: La zamba como baile tradicional

Tras haber realizado los ejercicios anteriores, será el momento de mostrar a los estudiantes el título de la canción: “La zamba del emigrante”. Muy probablemente, no conozcan lo que es una zamba, pero a modo de tormenta de ideas, se les pedirá que intenten deducir su significado. A continuación, se les explicará lo que es la zamba y se les mostrará un vídeo en el que puedan ver el tipo de baile que es. Se les preguntará su opinión al respecto y si conocen o se les parece a algún otro baile tradicional que hayan visto antes. Este ejercicio puede servir como punto de partida para que los estudiantes comenten los bailes tradicionales de su país de origen, dándoles a ellos la oportunidad de que, si así lo desean, realicen una pequeña exposición a sus compañeros sobre ellos. Si hay estudiantes pertenecientes a un mismo país de origen y quieren realizar esta presentación de manera conjunta no solo se les permitirá hacerlo de este modo, sino que se les animará, ya que así, una vez más, se promoverá un modelo de trabajo cooperativo y colaborativo, valores que se pretenden fomentar y poner en práctica a lo largo de todo el desarrollo de esta propuesta didáctica.

#### Actividad 7: Las aves migratorias

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes, teniendo en cuenta todo lo que han ido aprendiendo y conociendo de la canción en las actividades anteriores, se acerquen lo máximo posible al descubrimiento del verso que fue omitido. Para ello, esta actividad se centrará en trabajar y explorar el tema de las aves migratorias que son mencionadas justo en el verso anterior al excluido, para así facilitar la deducción de este.

En primer lugar, se les preguntará a los estudiantes si saben lo que son las aves migratorias. Es probable que conozcan la palabra “ave” pero quizás tenga más dificultad con el significado de “migratorias”. Si este fuera el caso, se intentará que los propios estudiantes deduzcan el significado a partir de la búsqueda de otras palabras que contengan su misma raíz,

aunque a los aprendientes simplemente se les pedirá que intenten encontrar palabras que sean parecidas. El resultado ideal sería que los alumnos mencionen las palabras “inmigrantes”, “inmigración”, “emigración”, etc., y que a continuación, reflexionen acerca del significado común que tiene este vocabulario, es decir, la implicación de un desplazamiento. Con esto se pretende que, los estudiantes, comiencen a apreciar posibles similitudes entre este tipo de aves y ellos mismos como inmigrantes, a raíz de lo cual pueden que comiencen a apreciar que, el contenido de la canción, puede referirse a personas en su misma situación. Siguiendo esta línea, se les preguntará qué tipos de aves migratorias conocen y si conocen de algún otro animal que cumpla esta característica, con el objetivo de practicar la producción oral y compartir vocabulario perteneciente a este campo. Además, también se les preguntará si conocen algún grupo social al que se le pueda aplicar esta definición, promoviendo así la posible identificación de ellos mismos con este animal al igual que se hizo en la actividad anterior.

A continuación, ya con el objetivo específico de completar el verso que falta, se les pedirá a los estudiantes que enumeren las características comunes que encuentran en la familia de las aves migratorias. Previsiblemente, surgirán características físicas de este tipo de animal, pero quizás, ya que se habrá mencionado en las preguntas anteriores, mencionarán su comportamiento característico de desplazamiento periódico a otros lugares. El objetivo es que, de acuerdo al contenido de la letra que ya dominarán con cierta profundidad, señalen las características que se podrían incluir en ese verso de una forma lógica sin romper la línea que sigue la canción. De forma ideal, finalmente surgirá algún verso similar (al menos, en contenido) al que se incluye en la letra original de la canción, creando entre los estudiantes una sensación de éxito que reforzará su seguridad y confianza a la hora de hablar español.

#### Actividad 8: Imagen de “*The Arrival*”

El objetivo que se plantea en esta actividad es que los estudiantes, teniendo en cuenta todos los contenidos y actividades realizadas a lo largo de las sesiones, lleven a cabo una actividad de reflexión general, con el fin de afianzar y reforzar lo aprendido a lo largo de esta propuesta didáctica. Para ello, además de explicarles la fuente de la imagen, la novela gráfica *The Arrival* (2006) del escritor chino-australiano Shaun Tan que cuenta la vida de un inmigrante en un mundo imaginario, se les pedirá que interpreten la imagen, que expliquen lo que les transmite, y que intenten relacionar alguno de los elementos vistos en clase hasta ese momento con la ilustración. También se les pedirá que inventen una historia detrás de la imagen, que tendrán que exponer de forma oral ante el resto de compañeros y podrán acompañar de otras

ilustraciones creadas por ellos mismos, si así lo desean. Por último, se les pedirá que, por grupos, exploren las posibles relaciones que se pueden establecer entre esa imagen, la canción de “La zamba del emigrante” y lo que han aprendido acerca de José Martí.

Aspectos formales:

- **Nivel:** B2.
- **Grupo meta:** alumnado inmigrante adulto, preferiblemente alfabetizado. De no ser así, también podrá realizar las actividades de forma oral.
- **Objetivos didácticos:**
  - Estudiar la figura de José Martí, conocer brevemente su biografía y ser capaces de relacionarla con una de sus citas y posteriormente, con uno de los versos de la canción “La Zamba del Emigrante”.
  - Trabajar en profundidad la canción “La zamba del Emigrante”, cantada por Mercedes Sosa e Ismael Serrano y explorar los distintos contenidos socio-culturales que en ella se exponen.
  - Identificar conceptos abstractos y ser capaces de ejemplificarlos en base a experiencias personales y situaciones hipotéticas.
  - Conocer superficialmente el baile de la zamba y ser capaz de relacionarlo con otros bailes tradicionales que el estudiante conozca exponiendo diferencias y similitudes.
  - Mejorar la expresión escrita (solo en caso de alumnos alfabetizados) y especialmente, oral en español.
  - Saber defender y justificar mediante argumentos lógicos de forma oral las diferentes ideas que surjan a partir del análisis de los materiales trabajados en la sesión.
  - Desarrollar la capacidad para trabajar en grupo y llegar a un consenso común a partir de diferentes ideas individuales.
  - Aproximar al alumno a referentes culturales del mundo hispánico, como José Martí en Cuba, e introducirle al mundo de los cantautores en español a través de Ismael Serrano, de España, y Mercedes Sosa, de Argentina.

- **Competencias:**

○ Conocimientos:

- Los estudiantes adquirirán conocimientos socioculturales relacionados con los materiales trabajados durante la sesión.
- Los estudiantes aprenderán a deducir el significado de frases o palabras que no comprendan a partir del contexto en el que se encuentran.
- Los estudiantes se acercarán a unos materiales con los que probablemente, nunca antes hubieran estado en contacto, enriqueciendo así sus conocimientos socioculturales sobre el mundo hispánico.
- Los estudiantes aprenderán a reconocer símbolos y a deducir el posible significado metafórico que pueden adquirir o al que se les ha asociado culturalmente.
- Los estudiantes conocerán pequeñas pinceladas de la historia de Cuba a través de uno de sus referentes como es José Martí.
- Los estudiantes podrán identificar y relacionar hechos históricos con muestras literarias.
- Los estudiantes serán conscientes de la riqueza y diversidad del mundo hispánico y se les presentará una realidad probablemente, poco conocida (o totalmente desconocida) que promoverá su interés e inquietudes.
- Los estudiantes aprenderán a ordenar cronológicamente un texto lírico a pesar de su complejidad ayudándose del contenido que en este se expone.
- Los estudiantes adquirirán la capacidad para desarrollar y entender un lenguaje más metafórico y rebuscado del que están acostumbrados en un contexto coloquial.

○ Habilidades:

- Los estudiantes desarrollarán su creatividad para completar la letra de la canción atendiendo al contexto de esta.
- Los estudiantes aprenderán a sintetizar información y a extraer los datos clave de un texto.



- Podrán relacionar conceptos abstractos con elementos concretos y viceversa.
- Actitudes:
  - Se promoverá el interés por la cultura hispánica y se mostrarán distintos elementos artísticos de esta.
  - Se promoverá el trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo, en el que cada estudiante aportará sus puntos fuertes y contribuirá en la mayor medida posible para suplir las carencias que puedan surgir y ayudará al resto de compañeros a enfrentar sus dificultades.
  - Se fomentará una actitud de respeto hacia las distintas opiniones que pueden surgir en la clase.
- Contenidos gramaticales: presente simple, pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto simple, condicionales, estructuras comparativas.
- Contenidos culturales: baile tradicional de la zamba, figura de José Martí y revolución cubana superficialmente.
- Funciones comunicativas: expresar y defender una opinión, debatir, hacer deducciones, negociar para llegar a un consenso.
- Destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión e interacción oral, expresión escrita.
- Materiales: fotocopias adjuntas, reproductor de música, conexión a internet, ordenador, proyector.
- Pauta metodológica: situación “postmétodo”.
- Tiempo estimado: 3 horas.

## 6.2. Parte para el alumno:

### Actividad 1:

- Lee detenidamente la siguiente cita:

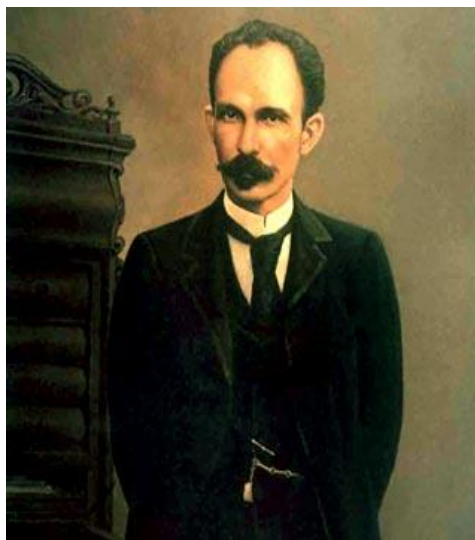
---

*“La libertad cuesta muy cara y es necesario o resignarse a vivir sin ella o comprarla a su precio”.*

---

José Martí, político y escritor cubano (1853-1895)

- ¿Estás de acuerdo con la frase anterior? ¿Por qué?
- ¿Qué entiendes tú por libertad? ¿Cuál crees que es su precio? ¿Estarías dispuesto a pagarlo?
- ¿Alguna vez has renunciado a algo por otra cosa? ¿Por qué cosas renunciarías a tu libertad?
- ¿Conocías al autor de esta frase? Lee la siguiente información al respecto e intenta deducir qué es lo que él entiende por “libertad” y a qué hace referencia en la cita.



Político democrático, pensador, periodista, filósofo y poeta cubano de origen español, **José Martí** fue uno de los representantes más importantes del

movimiento literario del modernismo. Martí también fue creador del Partido Revolucionario Cubano y organizó la Guerra del 95, también conocida como "Guerra Necesaria". José Martí mantenía una visión política liberal y democrática, y su prioridad era la unidad de todos los cubanos como nación en la terminación del dominio colonial español y evitar una expansión estadounidense. José Martí murió el 19 de mayo de 1895 durante un enfrentamiento armado, y fue enterrado finalmente en el Cementerio de Santa Ifigenia, en Santiago de Cuba, el 27 de mayo de ese mismo año.

Actividad 2:

- Teniendo en cuenta la reflexión anterior respecto a la cita de José Martí y el tema que trata, ¿qué te inspira la siguiente frase?

*“Sólo busco futuro y horizonte, el faro que orienta al naufrago perdido”.*



Actividad 3:

- Completa los siguientes versos usando tu imaginación y creatividad.

a) No llores más, mi corazón,

---

Sólo busco futuro y horizonte,  
el faro que orienta al naufrago perdido.

b) Volveré muy pronto, mi corazón,

---

Todos saben que las aves migratorias

---

c) Sube al ómnibus de Zitarrosa

una mañana de domingo,  
aquel que nos llevaba al cerro.

Buscarás en

---

el sueño que tuvimos siendo niños.

d) Tengo que partir, mi corazón,

---

Todos saben que las aves migratorias

---

e) Regarás bien, mi corazón,

---

Y cuando pasees por el mercado

---

- Ahora, ordena las estrofas que has creado con el orden que tenga más sentido para ti y explica el motivo de tu decisión.
- Teniendo en cuenta el orden y cómo has completado los versos, crea una estrofa más que podrás colocar donde tú quieras.
- Inventa un título para tu texto y explica por qué lo has escogido.
- ¿Cuál es el tema que trata el texto que acabas de crear? ¿Cuál o cuáles son las emociones que transmite tu texto? ¿El tono general de tu texto es positivo o negativo?
- ¿Tu texto es un poema o una canción? ¿Por qué? En el caso de ser una canción, ¿con qué tipo de música lo acompañarías?

#### Actividad 4:

- Ahora, escucha la canción y lee la letra del texto original (hay una frase omitida):
- ¿En qué se diferencia del texto que creaste?
- ¿El orden que tú le diste a las estrofas se parece al del texto original?
- ¿De qué habla el texto original? ¿Crees que es un poema o una canción? ¿Por qué?



Tengo que partir, mi corazón,  
Antes que yo otros se fueron.  
Todos saben que las aves migratorias  
.....

No llores más, mi corazón,  
Que yo no busco el olvido.  
Sólo busco futuro y horizonte,  
.....  
Sube al ómnibus de Zitarrosa

Una mañana de domingo,  
Aquel que nos llevaba al cerro.  
Buscarás en la ciudad dormida  
El sueño que tuvimos siendo niños.

Regarás bien, mi corazón,  
Nuestro jardín y los recuerdos.  
Y cuando pasees por el mercado  
Brindarás a mi salud con medio y  
medio

Volveré muy pronto, mi corazón,  
Y sanará el barrio enfermo.  
Todos saben que las aves migratorias  
.....

Actividad 5:

- Presta especial atención a dos de las estrofas de la canción que acabas de escuchar. Tendrás que dividir los versos según los golpes de voz que emiten los cantantes, y que no necesariamente tienen que coincidir con las sílabas o separaciones de las palabras.

Sube al ómnibus de Zitarrosa  
Una mañana de domingo,  
Aquel que nos llevaba al cerro.  
Buscarás en la ciudad dormida  
El sueño que tuvimos siendo  
niños.

Regarás bien, mi corazón,  
Nuestro jardín y los recuerdos.  
Y cuando pasees por el mercado  
Brindarás a mi salud con medio y  
medio

### Actividad 6:

- El título original de la canción es “La zamba del emigrante”. ¿Qué crees que es una zamba?
- La zamba es un baile tradicional de algunas partes de América Latina como Perú, Bolivia, Chile, etc., y principalmente, Argentina, donde incluso podemos apreciar distintas variedades de esta danza.



- Después de haber visto el vídeo de la zamba, ¿conoces algún tipo de baile que se le parezca? ¿Qué bailes tradicionales conoces? ¿Conoces algún baile tradicional de tu país?

### Actividad 7:

- ¿Qué son las aves migratorias? ¿Cuántos tipos de aves migratorias conoces? ¿Conoces algún animal más que sea migratorio? ¿Conoces algún grupo social que sea migratorio?
- Enumera las características comunes que se te ocurran sobre las aves migratorias. ¿Crees que alguna de estas características podría servir para completar la frase que falta en el texto?



Actividad 8:

- Observa esta imagen sacada de la novela gráfica *The Arrival* (“La llegada”).
- ¿Qué te transmite esta imagen? ¿Podrías identificar en el dibujo algunos de los elementos trabajados en clase anteriormente?
- ¿Qué crees que representa?
- Elige una frase de la canción de “La zamba del emigrante” que creas que se aplique mejor a esta imagen y explica el porqué.



## **7. Propuesta didáctica: “La frontera”**

### **7.1. Parte para el profesor**

#### Actividad 1: Ejercicio de toma de contacto y reflexión

El objetivo de la primera actividad es que los estudiantes se familiaricen con la canción, su forma y contenido y reflexionen sobre el tema que trata. En primer lugar, para realizar la primera parte de la actividad, se les dará a los alumnos la fotocopia con la letra modificada de la canción, pero sin avisarles de estas alteraciones. La letra habrá sido previamente alterada cambiando ciertas palabras por otras fonológicamente (cuanto mayor sea el nivel de competencia de los estudiantes, mayor será la similitud de la palabra escogida para aumentar la dificultad del ejercicio y así despertar su interés y motivación por la auto-superación) similares a las que la canción incluía originalmente. Se les pedirá a los estudiantes que escuchen la letra de la canción atentamente, a la vez que la leen en la fotocopia, y se les sugerirá que presten especial atención y comprueben si hay algo que les sorprenda. Tomando en consideración a los alumnos no alfabetizados, para realizar esta actividad se formarán grupos o parejas, de modo que los estudiantes puedan colaborar para llevar a cabo las actividades. Previsiblemente, los alumnos se habrán dado cuenta de que al menos, alguna de las palabras que aparecen en la letra de la fotocopia realmente no se escuchan en la letra canción. Al detectar una o alguna de estas modificaciones, ellos mismos descubrirán cuál es el procedimiento que tienen que seguir: identificar las palabras alteradas y sustituirlas por la original. Tras este primer ejercicio, los alumnos ya se habrán familiarizado lo suficiente con el texto para poder proceder a reflexionar sobre su contenido y a relacionar otros materiales.

Una vez hayan terminado la primera parte de la actividad, se les propondrán diversas preguntas con el objetivo de que profundicen en el contenido de la canción y sus aspectos formales. La primera pregunta pretende que los alumnos se empiecen a involucrar en mayor grado en la actividad y aporten su propia opinión personal acerca del tema principal de la canción: las fronteras. El objetivo es que compartan sus percepciones con el resto de los alumnos, fomentando así la creación de vínculos entre ellos, y reflexionen también sobre la visión del propio autor de la letra, para lo que tendrán que poner en práctica su capacidad pragmática. Además, también se pretende que los estudiantes vayan más allá del propio significado literal de las palabras y se inicien, por ejemplo, en el mundo de las metáforas, lo que es el objetivo principal de la pregunta



relativa a la frase “las fronteras se mueven como las banderas”. El resto de las preguntas también pretende que aporten, por ejemplo, su opinión personal acerca de términos tan subjetivos como puede resultar el de “patria”, trabajando así de forma implícita aspectos y contenidos socio-culturales.

Por otra parte, con este ejercicio también se pretende que los alumnos sean capaces de diferenciar los versos paralelísticos de la canción, y que, después de identificar esta característica estructural, reflexionen acerca de los posibles puntos en común en el contenido de estos versos. Además, otro de los objetivos de la actividad es que los estudiantes sean capaces de deducir el significado de una frase hecha (“la guerra y la vanidad comen en la misma mesa”) a partir del contexto de la canción. De hecho, si hay tiempo suficiente, esta actividad puede servir como punto de partida para trabajar otras expresiones y frases hechas que los estudiantes conozcan y que tengan que ver con las comidas o con la guerra (por ejemplo, “oveja que bala, bocado que pierde”, o “en el amor y en la guerra todo vale”).

También se les pedirá a los estudiantes que sustituyan ciertas palabras del texto por otras, de manera que el significado de la frase permanezca lo más parecido posible a la original. El objetivo de esta actividad es que los alumnos asimilen y fijen mejor el vocabulario de la canción y que establezcan relaciones de sinonimia con otras palabras que ellos conozcan mediante la sustitución de las originales.

A continuación, se pretende que los estudiantes realicen sus propias producciones bien sea de forma oral o escrita atendiendo a una estructura ya dada en la canción: “Si hay amor, cualquier distancia se salva”. El objetivo es que además de asimilar este patrón, se den cuenta de que es un modelo muy productivo que puede generar infinidad de frases nuevas con gran utilidad en su vida cotidiana.

Por último, la última parte de la primera actividad propone una tarea de reflexión personal acerca del amor y la guerra, y cómo sus percepciones de estos temas han cambiado con el paso de los años, desde su infancia a la actualidad. Además del posible debate que pueda surgir de esta actividad y la práctica oral que conllevará que los estudiantes compartan sus ideas con el resto de la clase, se pretende que los estudiantes combinen verbos en tiempo presente y en pasado en un mismo discurso de forma lógica. Además, al pedir al estudiante que se dé un consejo a su “yo de niño”, de forma implícita, se está promoviendo que use estructuras condicionales, por ejemplo, “si pudiera hablar

con mi yo de siete años, me diría que estudiara más”, finalizando así una actividad completa, no solo a nivel de práctica de las diferentes destrezas, sino también de contenidos socio-culturales y gramaticales.

### Actividad 2: Frida Kahlo y su frontera

El objetivo global de esta actividad es que los estudiantes observen otra perspectiva diferente acerca de las fronteras y que, a su vez, la comparen con la canción vista anteriormente y también con su propia experiencia.

En la primera parte de la actividad se les presentará a los estudiantes el cuadro de Frida Kahlo “Autorretrato en la frontera entre México y Estados Unidos”. He seleccionado este cuadro porque además de estar directamente relacionado con las fronteras (como ya se especifica en el título de este), presenta una visión muy diferente a la que refleja Jorge Drexler en la canción trabajada en la actividad anterior. Como toma de contacto con el cuadro, se les propondrá a los estudiantes que lo observen detenidamente y que propongan un título para él, con el fin de que hagan su propia interpretación de la temática de la pintura. A continuación, se les realizarán una serie de preguntas con la intención de que, poco a poco, vayan “adentrándose” más en el autorretrato e interesándose por él. Al ser una actividad de carácter muy visual, todos los estudiantes podrán participar e intervenir del mismo modo, ya que no habrá distinción alguna entre los que están alfabetizados y los que no, lo que creará así una atmósfera de equidad y cohesión de grupo entre los estudiantes y anulará posibles sentimientos de inferioridad. Por otra parte, las interpretaciones del cuadro son totalmente libres y subjetivas, por lo que ningún estudiante dará una respuesta “errónea”, lo cual promoverá la seguridad en uno mismo a la hora de practicar el español. Dado que el estilo artístico de Frida Kahlo, aunque pueda parecer naíf es profundamente simbólico, dará pie a más variedad en las interpretaciones, lo que, sin duda, enriquecerá la actividad, promoviendo que todos los estudiantes tengan mayor interés en compartir sus opiniones personales ya que, probablemente, ninguno de sus compañeros haya reflejado su misma visión.

La segunda parte de la actividad pretende que los estudiantes identifiquen los diferentes elementos de la imagen asociándolos con connotaciones positivas y negativas según su visión personal. Por consiguiente, el objetivo de esta actividad está en que, además que practiquen oralmente cómo exponer y defender su punto de vista, trabajen elementos socio-culturales, ya que, probablemente, esto de pie a un posible debate sobre

las diferentes concepciones que se tienen acerca de un mismo elemento en sus países o culturas de origen y en la que se encuentran en este momento. También, a partir de esta misma actividad, tendrán que deducir basándose en el contexto del cuadro qué es lo que pueden significar estos elementos para la autora, promoviendo así la reflexión y el pensamiento crítico por parte de los alumnos.

A continuación, ya se les desvelará a los alumnos el título del cuadro, lo que puede dar lugar a una reinterpretación del mismo. Además, si les gusta el arte y les ha interesado este cuadro, el docente podrá buscar otras obras de Frida Kahlo y detalles sobre su vida para exponer a los estudiantes, lo que puede ser el punto de partida para la creación de nuevas actividades. Llegados a este punto, es posible que los aprendientes (o algunos de ellos) puedan sentirse identificados con la autora del cuadro o, mismamente, con lo que este representa, lo que, una vez más, fomentará su interés y participación en el desarrollo de la sesión.

Una vez llegados a que los estudiantes ya han debatido y profundizado lo bastante en el cuadro como para sentirse cómodos hablando de él de forma espontánea, será el turno de comparar la pintura con la canción de Jorge Drexler trabajada en la actividad anterior, y, por consiguiente, contrastar las diferentes representaciones del concepto “frontera” que se pueden observar en estos materiales. Es posible, que, si la actividad anterior se realizó algún día anterior, sea necesario hacer un breve repaso de la misma, que se llevará a cabo idealmente de forma colaborativa entre todos los estudiantes. Con este ejercicio, se pretende que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y la capacidad para comparar dos materiales de distinto tipo, aunque con un tema común. Tendrán que reflexionar acerca de los distintos puntos de conexión y ruptura entre las dos visiones diferentes de los artistas, lo cual podrá ser llevado a cabo preferiblemente de forma grupal, colaborando entre varias personas, y a continuación, compartiendo las conclusiones con el resto de los grupos.

Por último, la tarea que marcará el cierre de esta actividad sería la creación de un proyecto personal que se basará en el desarrollo de un “collage” inspirado en la temática que presenta el cuadro de Frida Kahlo. En su “collage”, tendrán que representarse a ellos mismos en la frontera entre su país de origen y España. Muy probablemente, los países de origen de los estudiantes no bordeen España, por lo tanto, sería una representación metafórica. Para la realización de este proyecto que bien podrá ser hecho como tarea en casa o en una próxima sesión, los alumnos podrán utilizar todos los materiales que crean

convenientes, como, por ejemplo, dibujos, recortes, fotografías, etc. Finalmente, tras haber realizado su obra, la presentarán al resto de la clase, explicando el significado y relevancia que tenga cada elemento que hayan decidido incluir y el título que le hayan puesto. Además, siempre que las instalaciones del centro donde se impartan las clases lo permitan y los alumnos estén de acuerdo, sus obras se exhibirán públicamente (de forma anónima si así lo desean), haciéndoles ver así el valor y reconocimiento que se le da a sus creaciones y mejorando su autoestima y seguridad en sí mismos.

### Actividad 3: Gloria Anzaldúa y su frontera/ *borderland*

El objetivo de esta actividad es que los alumnos trabajen con una nueva percepción del concepto de frontera, en este caso, a un nivel mucho más metafórico que físico, reflexionen sobre esta nueva percepción y la relacionen con las dos actividades anteriores.

En primer lugar, se les presentará a los estudiantes un extracto de la novela de Gloria Anzaldúa *Borderlands/ La Frontera* (1987) traducido en español. Además de entregarles la fotocopia con el texto escogido, se leerá en voz alta las veces que sean necesarias para que, al mismo tiempo que se tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes no alfabetizados, se practique la capacidad lectora. El texto original entremezclaba este idioma con el inglés, lo cual resulta especialmente interesante si reflexionamos sobre ello en el aula de enseñanza de una lengua extranjera. De hecho, una de las preguntas que se les propondrá a los estudiantes es precisamente que reflexionen acerca de cuál puede ser el motivo para decidir escribir alternando dos idiomas. En este caso, una vez más no hay respuestas incorrectas, ya que es totalmente subjetivo y solamente tendrán que expresar su opinión personal.

En esta primera parte, también se les pedirá que siguiendo el modelo de la cita que incluye Anzaldúa en su novela (“vivir en la Frontera significa que tú no eres hispana, india, negra, española ni gabacha, eres mestiza, mulata, mezcla de sangre atrapada en el fuego”), expliquen qué no son, ni han sido, y qué cosas no han hecho desde que están en España. Además, se les proporcionarán unas frases modelos para que adquieran soltura con las estructuras y se inspiren para realizar sus propias producciones. El objetivo de esta actividad es que el estudiante practique las diversas formas de negación del español con tiempos verbales en pasado, pero siempre teniendo en cuenta la interacción y

producción oral como elemento clave. Además, como hablarán de sus propias experiencias, también se favorecerá el interés y motivación por parte del alumnado.

Junto con el texto, también se les entregará a los estudiantes una pequeña biografía muy simplificada sobre la autora, Gloria Anzaldúa. En este caso, además de ser una mujer muy interesante y todo un referente social, cultural, feminista, etc., conocer ciertos datos de su vida ayudará a los estudiantes a interpretar el texto de una manera, al menos, más contextualizada, y les ayudará a dar sentido a algunos de los aspectos más difíciles de descifrar. De hecho, una de las preguntas que se les propondrá a los estudiantes es pedirles relacionar aspectos concretos de la biografía de la autora con algún elemento del texto en particular en el que los puedan ver reflejados de algún modo. Al igual que en la actividad anterior, si los estudiantes se muestran interesados y si hay tiempo disponible, se podrá trabajar la figura y obra de Gloria Anzaldúa en mayor profundidad y prestando atención a la faceta de esta que despierte mayor curiosidad. Incluso, si las instalaciones lo permiten o los estudiantes cuentan con los medios suficientes para hacerlo, se les podrá pedir que ellos mismos investiguen sobre este personaje y que expongan los frutos de su búsqueda al resto de la clase en una futura sesión.

Otra de las preguntas que se les propondrá a los estudiantes en esta actividad y que pretende enfocar la interpretación que ellos realicen del texto hacia una dimensión más metafórica que literal, es por qué creen que la autora escribe el término “frontera” con mayúscula. Más adelante, también se les pedirá a los estudiantes que analicen la actitud de la autora del texto acerca de vivir en la frontera, y ya para terminar de encauzar el análisis del término hacia una visión simbólica, se les preguntará expresamente si creen que se está refiriendo a un espacio físico o simbólico. De forma idónea, serán los estudiantes los que por sí mismos hayan llegado a esa conclusión, pero siendo realistas, y debido a que el texto es bastante complejo en cuanto a contenido, el docente les guiará a través de las preguntas que proponga hacia la interpretación a la que pretende llegar.

A continuación, con la siguiente actividad se pretende que los estudiantes trabajen el léxico del texto en mayor profundidad. En este caso, considero que es más eficaz comentar primero el contenido general del texto con el apoyo de la biografía de la autora como ya habrán realizado previamente en el ejercicio anterior y luego prestar atención específica al vocabulario, ya que algunos términos pueden resultar difíciles de comprender y conllevan una fuerte carga sociocultural (la cual ya se les habrá sido presentada mediante los datos biográficos de Anzaldúa). En esta actividad se les

propondrá a los estudiantes que identifiquen campos semánticos en el texto, preferiblemente, de forma colaborativa en parejas o grupos. Además, posteriormente podrán añadir entre todos, nuevas palabras que se les ocurran que puedan encajar en ese campo semántico. De esta manera, aprenderán nuevo vocabulario y lo “fijarán” mejor al crear redes semánticas entre estos nuevos conceptos.

Para trabajar los aspectos socio-culturales del texto y a la vez, profundizar en el contenido, se les pedirá a los estudiantes que identifiquen lo que Gloria Anzaldúa entiende que implica vivir en la Frontera, y que deduzcan si estos aspectos son considerados como negativos o positivos por la autora. El objetivo de este ejercicio es que los alumnos apliquen sus propias experiencias y percepciones a la vez que interpretan los aspectos socioculturales que Gloria Anzaldúa refleja en su texto.

Por último, se les pedirá a los estudiantes que relacionen los tres materiales vistos hasta ahora en esta propuesta didáctica: la canción de Jorge Drexler, el cuadro de Frida Kahlo y el extracto de la novela de Gloria Anzaldúa. El objetivo es que reflexionen acerca de las distintas percepciones que estos artistas tienen acerca del concepto “frontera”, que las relacionen entre sí, que analicen sus diferencias y similitudes y que, por último, razonen con cuál de estas visiones coinciden en mayor medida y por qué. Con esta actividad, por lo tanto, se pretende que además de promover su pensamiento crítico y su capacidad para relacionar diferentes tipos de materiales, practiquen su capacidad argumentativa, especialmente, de forma oral.

#### Actividad 4: Debate final

El objetivo es que esta actividad funcione como reflexión global de todos los aspectos trabajados hasta el momento en la propuesta didáctica, para así practicar, asimilar y fijar los contenidos aprendidos. Los estudiantes tendrán que dividirse en tres grupos, excepto una persona que quedará sola ya que será el moderador del debate, encargado de dar y quitar turnos de palabra, presentar el tema a discutir, ir apuntando los principales argumentos usados por cada grupo, etc. A cada grupo, de forma aleatoria, se le asignará uno de los tres materiales trabajados anteriormente: la canción, el cuadro y el extracto de la novela. A continuación, tendrán que defender la visión de “frontera” que refleja el artista de la obra que se les fue asignada. De forma opcional y si los medios lo permiten, se podrá organizar una salida a una biblioteca, aula de ordenadores, museo, etc., con el fin de que los estudiantes ahonden por su propia cuenta en el material que se les ha

sido asignado, y así, ser capaces de elaborar argumentos más sólidos, rebatir las defensas de los otros grupos y fomentar la capacidad de trabajo autónomo.

Aspectos formales:

- **Nivel:** C1.
- **Grupo meta:** alumnado inmigrante adulto, preferiblemente alfabetizado. De no ser así, también podrá realizar las actividades de forma oral.
- **Objetivos didácticos:**
  - Explorar el concepto “frontera” a partir de tres materiales de distinto tipo: la canción “La Frontera” de Jorge Drexler”, el cuadro “Autorretrato en la Frontera entre México y Estados Unidos” de Frida Kahlo y un extracto de la novela *Borderlands/ La Frontera* de Gloria Anzaldúa.
  - Adquirir la capacidad crítica para analizar, relacionar y comparar los tres materiales especificados en el punto anterior.
  - Advertir las referencias sociales y culturales que los tres artistas reflejan en sus respectivas obras.
  - Mejorar la expresión escrita (solo en caso de alumnos alfabetizados) y especialmente, oral en español.
  - Saber defender y justificar mediante argumentos lógicos de forma oral las diferentes ideas que surjan a partir del análisis de los tres materiales trabajados y de los ejercicios propuestos.
  - Saber interpretar y deducir la actitud del autor de las obras ya mencionadas.
  - Distinguir palabras fonológicamente similares en español mediante comprensión auditiva.
  - Aproximar al alumno a referentes culturales del mundo hispánico, como Frida Kahlo, o Gloria Anzaldúa en Estados Unidos, y introducirles a la música actual en español de un cantautor uruguayo que probablemente desconocieran, como es Jorge Drexler.
- **Competencias:**
  - Conocimientos:
    - Los estudiantes adquirirán conocimientos socioculturales relacionados con los tres materiales que se trabajarán en las actividades.

- Los estudiantes aprenderán a deducir el significado de frases o palabras que no comprendan a partir del contexto en el que se encuentran.
  - Los estudiantes se acercarán a unos materiales con los que probablemente, nunca antes hubieran estado en contacto, enriqueciendo así sus conocimientos socioculturales.
  - Los estudiantes aprenderán a reconocer distintos tipos de elementos y a analizar sus posibles connotaciones teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran.
  - Los estudiantes se aproximarán a diferentes materiales que a pesar de estar contextualizados en el mundo hispanohablante (el caso de Gloria Anzaldúa está a caballo entre este y el angloparlante), no se localizan en la península, haciéndoles conscientes de la diversidad y riqueza del mundo hispánico.
- Habilidades:
    - Los estudiantes podrán identificar diferentes perspectivas en torno a un mismo tema.
    - Podrán enfrentarse a textos con un vocabulario complejo, incluyendo significados simbólicos y metafóricos.
    - Podrán relacionar obras de diferente formato observando similitudes y diferencias entre ellas.
  - Actitudes:
    - Se promoverá el interés por la cultura hispánica y se mostrarán distintos elementos artísticos de esta.
    - Se fomentará una actitud de respeto hacia las distintas opiniones que pueden surgir en la clase.
- Contenidos gramaticales: presente simple, pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto simple, condicionales, estructuras comparativas.
  - Contenidos culturales: diferentes concepciones del complejo término “frontera”, figura de Frida Kahlo y Gloria Anzaldúa.
  - Funciones comunicativas: expresar y defender una opinión, dar consejos, debatir, hacer deducciones.



- Destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión e interacción oral, expresión escrita.
- Materiales: fotocopias adjuntas, reproductor de música.
- Pauta metodológica: situación “postmétodo”.
- Tiempo estimado: 3 horas.

## 7.2. Parte para el alumno

### Actividad 1:

- Escucha atentamente la canción siguiendo la letra y di si hay algo que te haya sorprendido o llamados especialmente la atención:

#### La frontera (Jorge Drexler)

Yo no sé de dónde voy,	No tengo muchas verdades,
mi cama está en la frontera (BIS)	prefiero no dar conejos. (BIS)
Y las fronteras se mueven,	Cada cual por su camino,
como las ballenas. (BIS)	igual va a aprender de viejo
Mi patria es un rinconcito,	(BIS).
el llanto de una cigarra. (BIS)	Que el mundo está como está
Los dos primeros acordes	por causa de las cervezas (BIS)
que yo puse en la guitarra (BIS)	La guerra y la vanidad
	comen en la misma pesa (BIS)
Soy hijo de un forastero	Soy hijo de un desterrado
y de una estrella del alba,	y de una flor de la tierra,
y si hay amor, me dijeron,	y de chico me enseñaron
y si hay amor, me dijeron,	las pocas cosas que sé
toda distancia se salva.	del amor y de la guerra.



- Cómo habrás podido comprobar, la letra de la fotocopia no se ajustaba totalmente a la letra real de la canción que acabas de escuchar. Observa la letra original y responde a las siguientes preguntas:

La frontera (Jorge Drexler)

Yo no sé de dónde soy,	No tengo muchas verdades,
mi casa está en la frontera (BIS)	prefiero no dar consejos. (BIS)
Y las fronteras se mueven,	Cada cual por su camino,
como las banderas. (BIS)	igual va a aprender de viejo. (BIS)
Mi patria es un rinconcito,	Que el mundo está como está
el llanto canto de una cigarra. (BIS)	por causa de las certezas (BIS)
Los dos primeros acordes	La guerra y la vanidad
que yo supe en la guitarra (BIS)	comen en la misma mesa (BIS)
Soy hijo de un forastero	Soy hijo de un desterrado
y de una estrella del alba,	y de una flor de la tierra,
y si hay amor, me dijeron,	y de chico me enseñaron
y si hay amor, me dijeron,	las pocas cosas que sé
toda distancia se salva.	del amor y de la guerra.

- ¿Qué es para ti una frontera? ¿Cómo crees que se siente el cantante respecto a las fronteras? Si generalmente entendemos las fronteras como algo estático, ¿por qué crees que Jorge Drexler dice “las fronteras se mueven como las banderas”?

- ¿Qué entiendes tú por la palabra “patria”?

- La letra de la canción incluye dos estrofas con una estructura muy similar. ¿Podrías identificarlas? Aparte de la forma, ¿qué crees que tiene en común su significado?

- ¿Qué crees que quiere decir la expresión “la guerra y la vanidad comen en la misma mesa”?

- Sustituye en el texto las siguientes palabras por otras que signifiquen lo mismo y evitando alterar el sentido de la canción:

- “Rinconcito”, “forastero” “se salva”, “certezas”, “desterrado”, “chico”.

- Al igual que hace Jorge Drexler en la canción, di qué cosas crees que pasan “si hay amor”.

- Ej. Si hay amor, cualquier distancia se salva.

- ¿Cómo ha cambiado tu perspectiva del amor y de la guerra de cuándo eras pequeño hasta ahora? Si pudieras dar algún consejo al respecto a tu “yo de niño” respecto a estos temas, ¿qué te dirías?

### Actividad 2:

- Observa el siguiente cuadro y propón un título para él:



- ¿Qué es lo que te transmite?

- Intenta identificar los elementos que consideras que son negativos y positivos para la protagonista del cuadro. ¿Cómo crees que se siente?

- ¿Crees que alguno de estos elementos puede simbolizar algo para la artista?

- El título del cuadro es *Autorretrato en la frontera entre México y Estados Unidos*. Su autora es Frida Kahlo, una famosa pintora y poeta mexicana. ¿Cómo crees que la artista se siente respecto a la frontera? ¿Crees que tiene una visión similar a la de Jorge Drexler en la canción que vimos anteriormente? Compara la letra de la canción y lo que tú interpretas en el cuadro de Frida Kahlo y explica las diferencias y similitudes que encuentras.

- Ahora, tú vas a ser el artista. Vas a hacer tu propia versión del cuadro de Frida Kahlo, pero en este caso, tú y tu experiencia seréis los protagonistas. Podrás utilizar fotografías, recortes, tus propios dibujos, o todo lo que se te ocurra, que, según tu perspectiva, refleje la “frontera” entre tu país de origen y España. Comparte tu obra con el resto de la clase y explica qué significa cada elemento que hayas incluido.

### Actividad 3:

- El siguiente texto es una traducción de un extracto de la novela *Borderlands / La Frontera* de la escritora chicana Gloria Anzaldúa.

*“Vivir en la Frontera significa que tú no eres hispana, india, negra, española ni gabacha, eres mestiza, mulata, mezcla de sangre atrapada en el fuego cruzado entre campamentos mientras llevas cinco razas a tu espalda sin saber hacia qué lado volverte, o desde donde correr.*

*Vivir en la Frontera significa saber que la india en ti, traicionada durante 500 años, ya no te habla a ti, que las mejicanas te llaman “rajetas”, que negar la parte “anglo” dentro de ti es tan malo como haber negado la india o la negra.*

*Cuando vives en la Frontera, la gente camina a través de ti, el viento te roba la voz, eres una burra, un buey, un chivo expiatorio, precursora de una nueva raza, mitad y mitad –a la vez mujer y hombre y ninguno de los dos- un nuevo género.*

*Vivir en la Frontera significa poner chile en el “borscht” (sopa rusa de remolacha), (...) hablar Tex-Mex con acento de Brooklyn; ser parada por la policía de inmigración en los puestos de control de las fronteras (...).*

*Vivir en la Frontera significa que el molinillo con la navaja de dientes blancos quiere pelarte la piel olivácea-rojiza, machacar el grano, el latido de tu corazón (...).*

*Para sobrevivir en la Frontera debes vivir sin fronteras, ser una encrucijada”.*

- Tras leer este extracto y basándote en la cita del texto “vivir en la Frontera significa que tú no eres hispana, india, negra, española ni gabacha, eres mestiza, mulata, mezcla de sangre atrapada en el fuego”, explica qué cosas no eres ni has sido nunca desde que estás en España:

- Puedes seguir este modelo: “En España, no he sido nunca invitado a cenar”, “desde que vivo aquí, no he conocido a gente de mi país.

- Lee la siguiente biografía breve de Gloria Anzaldúa:



Gloria Anzaldúa fue una escritora, académica, activista política, chicana, lesbiana y feminista nacida en Valle del Río Grande de Texas el 26 de septiembre de 1942. Sus padres eran

granjeros y vivían mudándose de un rancho a otro, ya que eran trabajadores itinerantes. Anzaldúa adquirió todos sus conocimientos sobre la discriminación hacia los chicanos en el sur de Texas mientras trabajaba en ranchos y granjas para ayudar con los gastos familiares. Durante su juventud, tuvo que luchar contra el racismo, sexismo, homofobia y otras formas de discriminación y opresión en su camino hasta lograr conseguir una educación universitaria, pero siempre se mantuvo firme y centrada en su educación. Murió el 15 de mayo de 2014 por complicaciones con su diabetes.

- El texto original fue escrito entremezclando el uso del inglés y el español. ¿A qué crees que se debe esta decisión?

- ¿Por qué crees que escribe “frontera” con mayúscula?

- ¿Puedes relacionar algunos de los datos que acabas de conocer acerca de la vida de Gloria Anzaldúa con algún punto mencionado en su texto?

- Identifica en el texto el mayor número de palabras que compartan un mismo tema general, como, por ejemplo, la raza.

- ¿Cuál que es la actitud de la autora acerca de vivir en la Frontera? ¿Crees que se está refiriendo a un espacio físico o simbólico?
- Gloria Anzaldúa menciona una serie de “cosas que significan vivir en la Frontera”. ¿Crees que las considera aspectos negativos o positivos?
- ¿En qué crees que se diferencia la visión de Gloria Anzaldúa a la de Frida Kahlo y a la de Jorge Drexler? ¿Qué perspectiva coincide con la tuya en mayor medida?

#### Actividad 4:

- Ahora, es el turno de debatir. Dividid la clase en 3 grupos, menos una persona que se encargará de ser el moderador del debate. A cada grupo, se le asignará por sorteo una de las tres reflexiones acerca de las fronteras que acabamos de estudiar: la canción de Jorge Drexler, el cuadro de Frida Kahlo y el extracto de la novela de Gloria Anzaldúa. Cada grupo, de forma organizada y respetando los turnos de palabra, tendrá que defender por qué la visión que les ha sido asignada es la más acertada y cuáles son los puntos en los que fallan los otros testimonios.

## 8. Puesta en práctica

Tuve la oportunidad de poner en práctica una de las propuestas didácticas incluidas en esta unidad en la ONG “Manos Extendidas”, en Oviedo, en la que, de forma voluntaria, soy profesora de español a inmigrantes. Tras haber estado meses dando clases y darme cuenta de que, los recursos allí disponibles para dar clase resultaban insuficientes y poco motivadores, decidí desarrollar una propuesta didáctica que respondiera a los intereses y necesidades del alumnado. Después de observar cómo algunos estudiantes dominaban de forma escrita aspectos gramaticales complejos del español y, sin embargo, apenas eran capaces de expresarse oralmente de forma fluida y responder preguntas personales, me di cuenta que su principal necesidad era poder comunicarse y hablar con los que les rodeaban. También observé que, aunque algunos alumnos preferían realizar actividades gramaticales muy cerradas porque, según sus propias palabras, así tenían la sensación de estar en un colegio, otros, ante este tipo de ejercicios, apenas participaban en el desarrollo de la clase y presentaban una asistencia muy irregular.

Poco a poco, empecé a introducir pequeñas variaciones en la estructura de las sesiones para así observar la respuesta del alumnado ante ella y poder usar unos materiales que resultaran al mismo tiempo entretenidos y efectivos para aprender español. Comencé a introducir pequeños debates de forma progresiva, apoyándome en los contenidos que incluían los recursos allí disponibles. Al principio, simplemente realizaba preguntas sencillas sobre aspectos personales de un modo general, para que participaran los alumnos que así lo desearan sin forzar a los más reticentes. Me di cuenta de que cuando hablaban de aspectos personales y de temas que les afectaban directamente, se involucraban en mayor medida en el desarrollo de la clase, animándose a participar oralmente y esforzándose por expresar correctamente lo que querían transmitir. En un comienzo, simplemente presentaba estas preguntas a modo de actividad de calentamiento para posteriormente trabajar los contenidos incluidos en los recursos disponibles, pero poco a poco, fui invirtiendo esta estructura para acabar usando los ejercicios como punto de partida y desarrollar las clases de forma íntegramente oral. De este modo, los alumnos no alfabetizados podían intervenir y participar en la misma medida que los que sí lo estaban, lo cual resultó muy motivador para ellos y según sus propios testimonios, “ya no les daba vergüenza no poder hacer un ejercicio”. Poco a poco la asistencia por parte de los estudiantes comenzó a ser más regular que nunca, e incluso los propios alumnos comenzaron a traer a sus amigos y conocidos para que fueran a clases de español. Tras



ver el éxito que produjeron esas pequeñas variaciones y al observar que uno de los temas que causaba mayor interés era la música, tanto de sus países como en español, decidí unir ambos aspectos en una propuesta didáctica que pudieran trabajar los alumnos a los que impartía clase. De este modo, nació la propuesta didáctica de “La Zamba del Emigrante”. Fue puesta en práctica en tres sesiones de una hora con un grupo de 9 alumnos de diferentes nacionalidades y con un rango de edad entre 32 y 53 años. Aunque la propuesta didáctica se trabajó en tres días alternos, todos los alumnos del grupo acudieron a las tres sesiones, lo que ya resulta un indicador de la buena acogida que recibió.

Al comienzo de la primera sesión, se mostraron extrañados, ya que no estaban acostumbrados a trabajar con ese tipo de materiales. Por ese motivo, en los primeros diez minutos aproximadamente de la primera sesión, la interacción oral entre ellos no resultó muy fluida. De hecho, fui yo la que tuve que empezar “respondiendo” a los ejercicios y preguntas que proponía como si fuera un alumno más, pero a partir de ese momento, la comunicación comenzó a fluir y cada vez, con menos intervención por mi parte y funcionando solo como una mera guía de las actividades. Finalmente, cuando llegó el final de la clase, los alumnos estaban tan involucrados en la conversación, que no se habían dado cuenta de que ya habían pasado unos minutos desde la hora establecida.

Sin embargo, al final de la primera sesión y de forma privada, una alumna me dijo que, aunque le había gustado la clase, ella necesitaba “hacer ejercicios de verbos para poder hablar”, a lo que yo le expliqué muy brevemente el porqué de la metodología que seguí, y aunque, no pareció estar completamente conforme, acudió al resto de sesiones. De hecho, al final de la última sesión, me propuso un par de canciones en español que le gustaban para desarrollar más propuestas didácticas en la misma línea de trabajo. Ese mismo día, un alumno no alfabetizado se interesó por la novela gráfica que había usado en el último ejercicio y me preguntó si sabía si en la biblioteca podría conseguirlo, ya que era el primer libro que veía que “podía leer”.

La sesión obtuvo mejores resultados de lo esperado ya que, sorprendentemente, todos los estudiantes participaron en mayor o menor medida y se mantuvo un estado de conversación fluida y tranquila a lo largo de todas las sesiones. Además, ya que dentro del grupo había alumnos sin alfabetizar, para la distribución de la clase se formaron tres grupos de dos personas y uno de tres, de modo que al menos uno de los componentes de las agrupaciones, estuviera alfabetizado. Esto no solo hizo que las actividades se

resolvieran de forma más amena y distendida, sino que fortaleció los lazos entre ellos, especialmente entre los que formaban parte de un mismo grupo.

Las dos últimas sesiones funcionaron aún mejor que la primera, y desde el inicio de la clase, los alumnos participaron oralmente de forma distendida y natural. Considero que el primer objetivo que se debe tener a la hora de hablar una lengua extranjera es poder comunicarse, que es el eje central en torno al que gira mi propuesta didáctica. Mi participación en estas sesiones fue mínima, ya que solo tuve que formular los enunciados de los ejercicios para guiar la conversación. De hecho, incluso los propios alumnos llegaron a pedirme que yo misma también resolviera las actividades que les había propuesto para conocer mi opinión personal.

En cuanto a mi actitud, intenté aprender alguna palabra de las que surgieron trabajando los ejercicios de la unidad didáctica en la lengua materna de los estudiantes (wólof, rumano, urdu, etc.), lo que, aunque el principio les sorprendió, al final les resultó muy divertido ver cómo yo me esforzaba por pronunciar correctamente sin mucho éxito. Por lo tanto, creo que un consejo que se podría dar al docente que esté enseñando español como una lengua extranjera es que se interese por las lenguas maternas de sus alumnos e intente aprender vocabulario básico de su respectivo idioma, ya que así, los estudiantes verán cómo se revierte la situación jerárquica de profesor-alumno fomentando así su interés, motivación e incluso empatía con el profesor

Sin embargo, es importante mencionar que la propuesta didáctica que se incluye en este trabajo no es exactamente la misma que la que fue puesta en práctica en la ONG anteriormente mencionada. Ha sufrido diversas variaciones y ampliaciones atendiendo a las dificultades y resultados obtenidos en clase. Por ejemplo, algunos de los enunciados en un inicio habían sido redactados de una manera demasiado oscura para que los estudiantes pudieran entender correctamente lo que se les pedía, por lo que, en la revisión de la propuesta, se simplificaron y reelaboraron de un modo que facilitar su comprensión. Por otra parte, también se incluyeron preguntas que, aunque no se habían previsto en un inicio, al poner en práctica la propuesta surgieron de forma natural y fueron de gran ayuda especialmente para guiar y orientar el desarrollo de la clase. Además, se incluyó un ejercicio nuevo al observar ciertas dificultades que no se habían tenido en cuenta a primera vista. La actividad a la que me refiero es la número 5, correspondiente a la diferenciación de la corriente de habla. Al reproducir la canción, muchos estudiantes seguían la letra en voz alta, comenzando a cantarla tímidamente. Cuando les escuchaba,

podía comprobar que, algunos de ellos, no segmentaban los sonidos de la forma en la que lo haría un hablante que tenga el español como lengua materna, y ya anteriormente alguno de ellos había expresado su deseo de “hablar como un español”. Por ello, desarrollé esta nueva actividad con la intención de responder a sus necesidades e intereses y la introduje en la propuesta didáctica aquí incluida.

Creo que la unidad didáctica que puse en práctica aparte de resultar entretenida y dinámica, sirvió principalmente para que los estudiantes perdieran el miedo a hablar en español y participaran oralmente con muchísima más frecuencia. Además, el poder comunicarse eficientemente entre ellos, les produjo una sensación de éxito y superación que hizo que, al ver progresos, se motivaran más para continuar aprendiendo español.

De hecho, ya que la puesta en práctica de la propuesta didáctica de “La zamba del emigrante” cumplió sus objetivos por encima de lo esperado, me animó a desarrollar una nueva propuesta con una metodología similar para cuando ese mismo grupo alcanzara un nivel de competencia superior, y así fue como nació la propuesta didáctica de “La frontera”.

## **9. Conclusiones**

Este trabajo trata de llenar un vacío considerable existente en el campo de enseñar español a inmigrantes usando técnicas innovadoras y que fomenten la motivación de los aprendientes. La mayoría de propuestas didácticas de este tipo están dirigidas a niños, mientras que los aprendientes adultos, generalmente tienen que resignarse a trabajar con actividades mucho más mecánicas y teóricas. Mis propuestas didácticas no solo cubren las necesidades de este público mencionado anteriormente, sino que también introducen la peculiaridad de tratar las canciones con temática de inmigración como punto de partida para el desarrollo de las propuestas.

Al diseñar estas propuestas didácticas, uno de los objetivos que siempre tuve en mente fue la idea de participación activa por parte de los aprendientes. Mi propuesta es no dar conceptos de antemano a los estudiantes y trabajar con ellos, sino presentárselos, pedirles analizarlos, deducir sus significados, etc., haciéndoles partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Otro de los objetivos en los que centré mis propuestas didácticas fue la idea de cooperación. Mis actividades no se basan en trabajar de forma individual (salvo que algún caso muy particular lo requiera), sino en parejas, grupos o incluso toda la clase trabajando juntos. Este modo de aprendizaje es algo que yo misma he

experimentado en algunas de las asignaturas de mi carrera como estudiante y en mi labor de voluntaria como docente de español y resultó ser mucho más efectivo y eficiente que trabajar de forma individual. Consecuentemente, en mi opinión siempre es mejor cooperar y aprender de perspectivas ajenas que simplemente centrarse en los resultados personales.

De acuerdo a la puesta en práctica de alguna de mis propuestas, a mi experiencia académica previa y a lo que diferentes investigadores han dicho acerca de la metodología que he empleado y de los objetivos que he intentado conseguir con estas propuestas didácticas, la puesta en práctica de estas no solo ayudarían en el proceso de aprendizaje del español, sino que también mejorarían diversas aptitudes. Algunos ejemplos de estos serían la mejora de la comprensión lectora, la deducción de conceptos a partir de un contexto dado, la aplicación de experiencias personales y culturales para la interpretación de un texto, el uso de la creatividad para suplir cierta ausencia de información, el trabajo con diferentes tipos de texto relacionados con un mismo tema, etc. Además, estas propuestas didácticas también mejorarían diferentes cualidades personales, como la cooperación y la confianza en uno mismo.

La música y más concretamente, las canciones son un elemento extremadamente eficiente a través del cual la experiencia de enseñar y aprender idiomas se ve enormemente enriquecida. El uso de la música abre un sinfín de posibilidades a la hora de enseñar una lengua que son mucho más difíciles de encontrar en, por ejemplo, un simple texto escrito. Esta idea sirve como base en el desarrollo de diversas propuestas de actividades (como las que se incluyen en este trabajo) enfocadas a la enseñanza del español como lengua extranjera dirigidas a un alumnado compuesto por inmigrantes.

En una primera toma de contacto, es frecuente que algunos estudiantes desconfíen de la metodología empleada en el tipo de unidades didácticas que comprenden este trabajo. Generalmente, están acostumbrados a un modo de enseñanza excesivamente teórico y gramatical, que descuida aspectos tales como la interacción oral. Sin embargo, a medida que van avanzando en el desarrollo de la unidad didáctica y al darse cuenta de que realmente aprender español les “sirve” para algo (entender letras de canciones, dar opiniones personales, negociar, etc.), aumenta la motivación para continuar con el estudio del idioma. Además, gracias al uso de las canciones y la música, se enriquece el proceso de aprendizaje, aportando muchos aspectos beneficiosos no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel emocional.

Sería interesante que, para poder comprobar el éxito y la eficacia real de las unidades didácticas incluidas en este trabajo, se realizara un seguimiento en el tiempo y así poder evaluar contenidos y observar los verdaderos resultados la propuesta. Sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo y a lo recientemente que la propuesta didáctica fue puesta en práctica por primera vez, los resultados no serían concluyentes. También sería interesante, para una futura línea de investigación, poner en práctica la propuesta didáctica con varios grupos diferentes para poder apreciar si el éxito y eficiencia de esta se puede confirmar como algo general y no como algo puntual.

Para desarrollar unidades didácticas enfocadas a inmigrantes hay que tener en cuenta tres consideraciones principales. En primer lugar, la posibilidad de realizar todas las actividades de forma oral, ya que es probable que en el grupo haya alumnos sin alfabetizar, y presentar una temática que les atañe directamente a ellos, por ejemplo, puede ser el tema de la inmigración, como es el caso de las dos propuestas incluidas en esta unidad. Otra de las principales consideraciones a tener en cuenta a la hora de emplear y diseñar propuestas didácticas de este tipo es que el objetivo principal que se debe alcanzar con la enseñanza de español a inmigrantes es la comunicación. Los aspectos gramaticales de la lengua se trabajarán de forma implícita a través de la práctica oral que se llevará a cabo a lo largo de toda la propuesta didáctica. Además, deben introducirse elementos motivadores, como, por ejemplo, la música, que diversos estudios han demostrado que aporte beneficios tanto cognitivos como emocionales. Desafortunadamente, es frecuente que, muchas veces al trabajar con materiales que no están enfocados para el colectivo inmigrante traten contenidos que no resultan en absoluto relevantes para ellos, provocando así la pérdida de interés, motivación, y frecuentemente, la escasa asistencia a clase de algunos.

En definitiva, la música provoca respuestas cognitivas y emocionales muy beneficiosas para el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, la música, es un tema sobre el que, seguramente cada alumno tenga sus gustos personales y habrá variedad de opiniones acerca de un mismo elemento, lo que provocará que los estudiantes tengan mayor interés en poder exponer sus propias percepciones.

En conclusión, diversos estudios demuestran que enseñar una segunda lengua a través de la música resulta ser una estrategia enormemente eficiente en el campo del aprendizaje de segundas lenguas, aunque este aspecto no haya sido explotado con mucha frecuencia en las clases de español a inmigrantes. Las propuestas didácticas aquí

incluidas, gracias al uso de canciones como punto de partida y a la temática de la inmigración, no son solo efectivas desde un punto de vista cognitivo, sino que también, gracias a la motivación e interés que suscitan entre los aprendientes, ayudan a estimular ciertas aptitudes personales, lo cual sería mucho más complicado de conseguir con un texto en el sentido tradicional.

## 10. Bibliografía

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/ La Frontera*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Brennan, J. (1988). *Cómo acercarse a la música*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Campbell, C. & Ortiz, J. (1991). Helping Students Overcome Foreign Language Anxiety: A Foreign Language Anxiety Workshop. In E. Horwitz & D. Young, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Applications* (1st ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona, España: Ediciones Urano.
- Dewaele, J. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal Of English Studies*, 22, 23-42.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A. (2000). El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. In J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (1st ed., pp. 173-196). Madrid: CUP.
- Fernández Martín, P. (2013). El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica. *Marcoele*, 17.
- Fonseca Mora, M., Villamarín, J., & Grao, L. (2015). Música y emociones para el aprendizaje de lenguas. *Mosaico*, 33, 37-46.
- Lorenzo Berguillos, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Preston, D., Young, R., & Moreno Fernández, F. (2000). *Adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Pope, R. (1995). *Textual intervention*. London: Routledge.
- Reid, J. (2000). La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática. In J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Shaun, T. (2006). *The Arrival*. Hachette: Hodder & Stoughton.
- Williams, M. & Burden, R. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.

## 10.1. Fuentes electrónicas:

- Abrahms, S. (2013). *The Power of Music for Caregiving - Healing Sounds & Playlists - AARP. AARP*. Acceso: 19 Abril 2016, en: <http://www.aarp.org/home-family/caregiving/info-02-2013/power-of-music-playlists.html>
- Barrett, M. & Bond, N. (2014). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies In Music Education*, 37(1), 37-54. Acceso: 7 Abril 2016, en: <http://dx.doi.org/10.1177/1321103x14560320>
- Borderlands/La Frontera. The New Mestiza | Drupal. Ub.edu*. Acceso 9 Mayo 2016, en: <http://www.ub.edu/cdona/letradedona/es/borderlandsla-frontera-new-mestiza>
- Chanda, M. & Levitin, D. (2013). The neurochemistry of music. *Trends In Cognitive Sciences*, 17(4), 179-193. Acceso: 7 Abril 2016, en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.007>
- Clark, N. (2015). *From pygmies to hipsters, scientists find music really is universal. The Independent*. Acceso: 6 Abril 2016, en: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/music/news/from-pygmies-to-hipsters-scientists-find-music-really-is-universal-9963434.html>
- CMTV - Letra FRONTERA de Jorge Drexler. Cmtv.com.ar*. Acceso: 11 Mayo 2016, en: [http://cmtv.com.ar/discos\\_letras/letra.php?bnid=95&tmid=6113&tema=FRONTERA](http://cmtv.com.ar/discos_letras/letra.php?bnid=95&tmid=6113&tema=FRONTERA)
- CMTV - Letra ZAMBA DEL EMIGRANTE de Ismael Serrano. Cmtv.com.ar*. Acceso: 19 Marzo, 2016, en: [http://www.cmtv.com.ar/discos\\_letras/letra.php?bnid=270&tmid=73718&tema=ZAMBA\\_DEL\\_EMIGRANTE](http://www.cmtv.com.ar/discos_letras/letra.php?bnid=270&tmid=73718&tema=ZAMBA_DEL_EMIGRANTE)
- Fernández Martín, P. (2007). Propuesta didáctica: Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes. *Redele*, 11. Acceso: 21 Marzo 2016 en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007\\_11/2007\\_redELE\\_11\\_03Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80df2cbe](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_03Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80df2cbe)
11. (2012). Alfabetizando arabófonos adultos: un estudio de casos. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada A La Enseñanza De Lenguas*, 13. Acceso: 22 Marzo 2016, en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/alfabetizando-arabofonos-adultos>



- Fonseca Mora, M., Avila López, J., & Gallego Segador, A. (2015). Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical - RECIEM*, 12(0). Acceso: 19 Marzo 2016, en: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_reciem.2015.v12.46500](http://dx.doi.org/10.5209/rev_reciem.2015.v12.46500)
- Fredrickson, B. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). Acceso: 19 Marzo 2016, en: <http://dx.doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Is music universal? Montreal researchers put Pygmies and hipsters to a physiological test.* (2015). *The Globe and Mail*. Acceso: 1 Mayo 2016, en: <http://www.theglobeandmail.com/arts/music/is-music-universal-montreal-researchers-put-pygmyes-and-hipsters-to-a-physiological-test/article22353756/>
- Jiménez, J., Martín, T., & Puigdevall, N. (2009). Tipología de explotaciones didácticas del español como lengua extranjera. *Monográficos Marcoele Expolingua 1999*, 9, 129-140. Acceso: 24 Marzo 2016, en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf)
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1st ed.). University of Southern California. Acceso 24 Marzo 2016, en: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27. Acceso: 14 Mayo 2016, en: <http://dx.doi.org/10.2307/3587197>
- La vida y la época de Frida Kahlo . Obras de arte . Autorretrato en la frontera entre México y Estados Unidos | PBS.* *Pbs.org*. Acceso: 4 Mayo 2016, en: [http://www.pbs.org/weta/fridakahlo/worksofart/borderline\\_esp.html](http://www.pbs.org/weta/fridakahlo/worksofart/borderline_esp.html)
- Llorente, L. (2009). El ritmo de la gramática: la música en la clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE). *Cauce: Revista De Filología, Comunicación Y Sus Didácticas*, 32, 69-81. Acceso: 11 Mayo 2016, en: [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce\\_32-33\\_008.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_008.pdf)
- Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the lad?. *System*, 18(1), 53-64. Acceso: 11 Mayo 2016, en: [http://dx.doi.org/10.1016/0346-251x\(90\)90028-4](http://dx.doi.org/10.1016/0346-251x(90)90028-4)
- Music's Impact on Academic Success - Music Education Online.* *Music Education Online*. Accso: 5 Mayo 2016, en: <http://www.childrensmusicworkshop.com/advocacy/academicsuccess/>

- Pietschnig, J., Voracek, M., & Formann, A. (2010). Mozart effect–Shmozart effect: A meta-analysis. *Intelligence*, 38(3), 314-323. Acceso: 7 Marzo 2016, en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2010.03.001>
- Portal José Martí. *Josemarti.cu*. Acceso: 5 Abril 2016, en: <http://www.josemarti.cu/>
- Rauscher, F., Shaw, G., & Ky, K. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185(1), 44-47. Acceso: 8 Marzo 2016, en: [http://dx.doi.org/10.1016/0304-3940\(94\)11221-4](http://dx.doi.org/10.1016/0304-3940(94)11221-4)
- Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *Actas Del XVI Congreso De Asociación Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera*, 806-816. Acceso: 22 Marzo 2016, en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0806.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0806.pdf)
- Tarr, B., Launay, J., & Dunbar, R. (2014). Music and social bonding: "self-other" merging and neurohormonal mechanisms. *Frontiers In Psychology*, 5. Acceso: 23 Marzo 2016, en: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01096>
- Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4). Acceso: 17 Marzo 2016, en: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v2n4p39>
- University of Florida,. (2013). *The Psychology of Music* | *Visual.ly*. *Visual.ly*. Acceso: 4 Abril 2016, en: [http://visual.ly/psychology-music?utm\\_source=visually\\_embed](http://visual.ly/psychology-music?utm_source=visually_embed)