



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La décima espinela a partir de Jorge Drexler. Una mirada intercultural para fomentar la reflexión y el diálogo en Lengua Castellana y Literatura de 4º ESO

The decima espinela from Jorge Drexler. An intercultural look to encourage reflection and dialogue in Castilian Language and Literature of 4th level of Secondary

Autor/es:

Elisa Navarro Sánchez

Director/es

Eva María Villar Secanella

Facultad de Educación

INDICE:

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	5
2.1. La heterogeneidad en las aulas. Aragón como escenario	6
2.2 El racismo que niega la interculturalidad	9
2.2.1. Efectos del racismo en las aulas.....	11
2.3. Un acercamiento a la educación intercultural	12
2.4. La adquisición del español como L2 para garantizar la interculturalidad y la inclusión .	15
2.5 El papel del docente	17
2.5.1. AICLE y el Aprendizaje Cooperativo como motores metodológicos en las aulas interculturales	19
3. OBJETIVOS, PRESUPUESTOS Y METODOLOGÍA	22
4. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE	23
4.1 Justificación	23
4.1.1 Contextualización del centro y aula	26
4.2. Objetivos.....	28
4.2.1 Objetivos generales	28
4.2.2. Objetivos específicos.....	29
4.3. Competencias.....	30
4.4. Contenidos generales de las sesiones	31
4.5. Metodología.....	33
4.6. Actividades de enseñanza- aprendizaje y temporalización.....	34
4.7. Agrupamiento	44
4.8. Recursos didácticos	45
4.9. Evaluación	46
4.9.1. Instrumentos de evaluación	47
4.9.2 Criterios de evaluación	47
5. CONCLUSIONES	49
6. BIBLIOGRAFÍA.....	51
7. ANEXOS.....	56

“Todos somos de ningún lado del todo y de todos lados un poco”

Jorge Drexler

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza pertenece a la modalidad A3. Dicha modalidad consiste en el diseño de un proyecto de intervención docente contextualizado en el que se incorpora una secuenciación didáctica atendiendo a aspectos de innovación educativa, elaboración de materiales y evaluación de los aprendizajes.

El contenido elegido para este proyecto y título del trabajo: “La décima espinela a partir de Jorge Drexler. Una mirada intercultural para fomentar la reflexión y el diálogo en Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO” nace a partir del descubrimiento de la charla TED “Jorge Drexler: Poesía, música e identidad” que me pareció innovadora, profunda y terriblemente pedagógica, puesto que el mensaje intercultural que contiene unido al relacionado con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura me facilitaba la introducción y el tratamiento de la interculturalidad en el aula de lengua de una manera significativa para los alumnos y de manera transversal.

Su fuerte carga pedagógica se unía además a la admiración que le profeso al artista desde que, en unas navidades, su disco “Eco” cayó por azar entre mis manos.

La motivación personal que entraña el abordar en clase a un cantante al que tanto valoro como profesional vinculado a los mensajes de interculturalidad que se recogen especialmente en dos de sus canciones “La milonga del moro judío” y “Movimiento”, me facilitan conseguir algunos de mis objetivos personales, que van más allá incluso de los pedagógicos que se recogen en el cuerpo de este trabajo: transmitir mi motivación y entusiasmo a los alumnos, mejorar el ambiente de un aula compuesta por estudiantes multiculturales y demostrar que la poesía todavía sigue viva en artistas actuales, a partir, en esta ocasión, de un músico que, a mi juicio, logra con sus canciones despertar muchísimas emociones, y cuyas letras llenas de sentido y belleza consiguen hacer de Jorge Drexler un poeta del siglo XXI.

2. JUSTIFICACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

A partir de la evidencia de vivir en una sociedad multicultural, no hay más que observar el alto porcentaje de inmigrantes existente, todavía no es real que se produzca una convivencia armoniosa entre toda la ciudadanía. Noticias racistas -como el reciente asesinato de George Floyd (02.06.2020) en EE. UU y las manifestaciones antirracistas mundiales que este hecho ha desencadenado- saltan en los medios de comunicación y demuestran que la conquista de la igualdad y el respeto -sin importar raza, condición, sexo o ideología- está todavía pendiente.

Lo que persigue este trabajo es transformar esta realidad social comenzando por la microsociedad que suponen los centros educativos y, más en concreto en las aulas donde existe alumnado autóctono e inmigrante. De esta manera, a partir de propuestas de educación intercultural, nuestro alumnado podrá enriquecerse y respetar la diversidad cultural, trasladando estos valores desde esa microsociedad que supone el aula a la realidad más amplia en la que habita. Considero, como tantas otras personas lo hicieron antes que yo, que una buena educación es la llave que permite este cambio.

Inicialmente, se considera de vital importancia que el colectivo inmigrante aprenda con éxito el español, así como la cultura en la que se integra para que alcance un desarrollo óptimo dentro de la sociedad en la que pretende incorporarse. Solo así, se hace posible la reciprocidad necesaria dentro de la convivencia intercultural, es decir, un mínimo de equilibrio entre lo que aportas a la cultura en la que te incorporas y lo que ésta te aporta a ti.

La necesidad de crear esta propuesta de innovación es comenzar a pensar en actividades que tengan en cuenta la diversidad cultural de un aula convencional ante la certeza de que mi futura clase, debido a los escenarios multiculturales tan comunes con los que nos encontramos en la actualidad, se compondrá de un alto porcentaje de alumnos que pertenezcan a diferentes nacionalidades.

De esta manera, con el objetivo de llegar a una convivencia enriquecedora entre culturas, en este Trabajo Fin de Máster se diseña un proyecto de innovación docente cuya temática será la poesía dirigida al alumnado de 4º de la ESO en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura siendo un proyecto con una doble finalidad: el

acercamiento de la poesía a los adolescentes de una manera innovadora y atractiva así como el desarrollo de una mirada intercultural que garantice la armonía entre los alumnos pertenecientes a un aula multicultural.

2.1. La heterogeneidad en las aulas. Aragón como escenario

La interculturalidad se ha convertido en una palabra obligatoria en el mundo de la educación y es que la actualidad de las aulas obliga al profesorado y a los órganos competentes a volver a dirigir la mirada a una realidad estudiantil donde cada vez es más numeroso el porcentaje de alumnado extranjero. Centrándonos exclusivamente en Aragón, observamos una nueva tendencia creciente en los últimos años.

Según Hevia (2014), España deja de ser, alrededor de los años 80, un país emigratorio para convertirse en otro inmigratorio. Sin embargo, la crisis del 2008 provocó un notable descenso en el porcentaje de inmigrantes debido a la escasez laboral en sectores como la construcción o la agricultura. (Llorente, 2015). No obstante, en los últimos años, esta curva vuelve poco a poco a repuntar, tal y como reflejan los datos recogidos por el Consejo Escolar de Aragón. Así, esta nueva condición de receptor de inmigrantes se ha reflejado en las escuelas, donde el proceso migratorio ha supuesto la llegada de un número significativo de alumnado extranjero.

Según el Informe Anual más reciente que realiza el Consejo Escolar de Aragón 2019 y que analiza los datos del curso 2017-2018, se observa un incremento de 727 inmigrantes en las aulas, lo que supone un +2,7% si lo comparamos con el año anterior. A pesar de este incremento general, bien es cierto que, en el periodo escolar que nos compete, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se registra un descenso de un 1,5% en detrimento de los estudiantes de Formación Profesional que ascienden en 12,9% (el mayor incremento registrado de entre todos los niveles educativos).

Demografía y educación en Aragón. Tabla 1-8
Alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General en Aragón según nivel de enseñanza.

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	Variación 17/18-16/17
Educación Infantil*	6.025	5.843	5.740	5.599	5.740	141
Educación Primaria	9.964	10.102	10.204	10.778	11.129	351
ESO	6.143	6.716	6.135	6.054	5.965	-89
Bachillerato	1.670	1.299	1.268	1.252	1.239	-13
Estudios Profesionales**	2.812	2.676	2.539	2.633	2.973	340
Educación Especial	136	132	141	145	142	-3
TOTAL	26.750	26.768	26.027	26.461	27.188	727

* Educación Infantil incluye alumnado de 0-3 y de 3-6.

**Los estudios profesionales incluyen Ciclos Formativos de Grado Medio, de Grado Superior, Formación Profesional Básica y otros Programas Formativos de Formación Profesional.

Fuente: Instituto Aragonés de Estadística.

Según este mismo informe, “Aragón fue la cuarta comunidad con mayor porcentaje de escolares extranjeros en el curso 2017/18 (12,7%)”. A nivel global, entre los cursos 2013-2014 y 2017-2018, hablamos de un aumento del alumnado extranjero en un 1,6%.

Esta tendencia ascendente obliga pues, tal y como se exponía al inicio, a adaptar la realidad del aula a unas clases que nunca fueron homogéneas pero a las que ahora se suma un fuerte factor intercultural. Si se trabaja de manera consciente con dicho factor y se percibe como un elemento de riqueza en el aula, se garantizará el proceso de aprendizaje e inclusión de la totalidad del alumnado.

En cuanto a la procedencia de los estudiantes inmigrantes, dato muy importante a tener en cuenta a la hora de adaptar el enfoque intercultural a nuestras aulas, se observa cómo, en Aragón, el alumnado procedente de Europa y África supera incluso la media española (39 y 35% respectivamente frente al 33 y 30% nacional), a diferencia de los alumnos de América, Asia y Oceanía que, si bien son numerosos, no superan el porcentaje de media en España.

Una perspectiva comparada. Tabla 9-9
Alumnado extranjero por continentes de procedencia. Curso 2017-18.

	Aragón	% Aragón	% España
Europa	10.673	39,3%	33,8%
África	9.542	35,2%	30,5
América	5.113	18,8%	25%
Asia y Oceanía	1.810	6,7%	10,6%
TOTAL	27.138	100%	100%

Fuente: Instituto Aragonés de Estadística y *Datos y Cifras. Curso escolar 2018-2019* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Álvarez (2012) asegura que gran parte del alumnado extranjero que llega a las aulas nacionales “procede de países pobres o sociedades alejadas de los referentes tradicionales” (p.126). Una situación que, en ocasiones, hará compleja la labor de integración.

A partir de la existencia de estas minorías en las aulas, surge necesariamente la educación multicultural, o más precisamente, educación intercultural. Es decir, minorías que requieren de una atención concreta por poseer una cultura diferente a la sociedad dominante. (Porras, 2010).

La introducción de la palabra “intercultural” dentro del mundo de la educación en España empieza a cobrar relevancia a principios de los años 90, en concreto, el año 1992 será clave ya que tendrá lugar la celebración del X Congreso Nacional de Pedagogía bajo el lema *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. A partir del debate que se produjo en este espacio, la interculturalidad se cuela con más fuerza en las administraciones, universidades, encuentro científicos... (Álvarez, 2012).

Por último, es preciso añadir que, en ocasiones, este alumnado inmigrante no solo posee una cultura diferente, sino una lengua materna distinta al español, la lengua vehicular en la que se transmite el conocimiento en las aulas de Aragón. Así pues, tendremos que asegurarnos de que la adquieran correctamente para su éxito académico e inclusión favorable en la sociedad.

2.2 El racismo que niega la interculturalidad

“Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel, su procedencia o su religión. El odio se aprende y si es posible aprender a odiar, es posible aprender a amar”.

Nelson Mandela

¿Se nace racista o se aprende a serlo? Aunque todavía sigue habiendo cierta polémica a la hora de contestar a esta pregunta, la mayoría de los autores coinciden en que el racismo se aprende. No obstante, autoras como Rocío Rodríguez (2012) afirman que no se pueden negar los mecanismos cognitivos con base biológica que comienzan a funcionar desde edades muy tempranas. Unos mecanismos, según la autora, que aunque no son los causantes de la conducta racista, sí que facilitan su consolidación social.

Así pues, a pesar de que son muchos los avances y las teorías que se han desarrollado en este terreno de la inclusión¹ educativa, el incremento en el número de alumnado inmigrante obliga a los docentes a controlar este problema del racismo que, evidentemente, se cuela en las aulas. Un concepto tan antiguo como las propias culturas. El éxito con el que los centros educativos erradiquen dicho racismo será vital para cimentar la interculturalidad en las escuelas.

La mayoría de personas dicen ser tolerantes y no racistas hacia los inmigrantes. Sin embargo, lo que hoy se forja en la sociedad es un racismo encubierto, también llamado “racismo latente” que se proyecta hacia las minorías étnicas incluso por aquellas personas que se autodefinen como no racistas y respetuosas con el otro. Las manifestaciones de este racismo, más sutiles que el tradicional, pueden traer consigo unas repercusiones más dolorosas incluso para la persona que las padece. (Rodríguez, 2012).

En esta misma línea, Margarita del Olmo (2009) define racismo como “el argumento que se usa para legitimar la desigualdad. En este tipo de negocio estamos implicados

¹ El uso de la palabra “inclusión” está usado siguiendo la recomendación de Matilde Fernández (2012) que junto con otros académicos rechaza el término “integración” por los matices semánticos excluyentes y acusadores que ha adoptado a lo largo de los años: “Fulanito no se integra” o “no se quiere integrar”, entre otros.

aquellos que obtenemos beneficios a costa de él, y no solo los que matan, roban o dañan, empuñando un discurso racista abierto” (p.146). Un mecanismo, el del racismo, difícil de erradicar ya que sigue siendo complicada la identificación del mismo, resultando así poco efectivos los instrumentos creados para combatirlo.

Según Teresa Aguado (2009) la clave para paliar el racismo en la sociedad y, en concreto en las escuelas, es no olvidar el carácter dinámico de las culturas para reconocer al otro “huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadas” (p.19). Sin embargo, se trata de una receta difícil de elaborar ya que, además de lo que se expresaba al inicio del epígrafe, hay que tener en cuenta que la discriminación y el racismo tienen muchos años de antigüedad.

De manera histórica, las características del “nosotros” se construyen en contraposición a la imagen que tenemos del “otro”. Así, no es casualidad que el conflicto todavía abierto entre Oriente y Occidente se siga colando en las aulas. De esta manera, tal y como recoge el informe Ford sobre el racismo en Europa (1991), los marroquíes son el grupo más discriminado seguido por el grupo gitano en nuestro país.

Dentro de este contexto de confrontación cultural, los conceptos de “occidentalismo” y “orientalismo” tienden a reforzar la confrontación en ambas regiones. Así, dichos términos recogen los diferentes estereotipos y prejuicios que desde Oriente se forjan para Occidente (occidentalismo) y viceversa. (Navarro, 2016). De esta manera, asistimos a la convivencia de dos movimientos aparentemente incompatibles: la globalización y el choque cultural entre estas dos regiones (y no son las únicas).

Ese “nosotros” se constituye de conceptos como “libertad”, “democracia”, “justicia”, “derechos humanos”, “apertura”, “pluralismo”, “Libertad religiosa”, “derechos de la mujer”... Es en contraposición con estos atributos, que surge la imagen de “Otro”: “barbarie”, “seres deshumanizados”, “islamismo”, “represión religiosa”, “antidemocracia”, “teocracia”, “fanatismo”, “discriminación”... (ElMadkouri Maataoui, 2006).

En palabras del autor y fundador del concepto de “Orientalismo”, Edward Said (1978), “el orientalismo (...) creció a partir de estas oposiciones, de estas compensaciones y de estas correcciones fundadas en la desigualdad” (p.187).

Como ya se ha expresado, ese choque histórico entre el “nosotros” y “ellos” se cuela evidentemente en las escuelas. Tal y como afirma Matilde Fernández (2012), “las políticas y medidas de integración, o si se prefiere de asimilación en la escuela (...) están destinadas a eliminar el bagaje cultural previo, del que al parecer “nosotros” no tenemos nada que aprender y en nada nos puede enriquecer” (p.205).

Es importante incidir en que dichos prejuicios y estereotipos que, desde la cultura Occidental se han forjado para Oriente, se ven confrontados también con los prejuicios y estereotipos con los que cuentan los alumnos inmigrantes, puesto que ellos han creado sus propios conceptos de “nosotros” y “ellos”. De esta manera, se puede dar el caso de que los prejuicios y racismo que en ocasiones traen consigo se vean incluso agravados si la sociedad en la que pretenden incorporarse, en este caso la española, pudiera serles hostil.

A partir de esta idea, se comprenderá el racismo como un sentimiento bidireccional, que no solo hay que tratar de erradicar en el alumnado autóctono sino también en el alumnado inmigrante. Será esta la premisa que nos acerque al concepto de interculturalidad.

2.2.1. Efectos del racismo en las aulas

En muchas ocasiones, las primeras consecuencias del racismo en el aula se generan por parte de los propios docentes. Así, se produce el fenómeno conocido como profecía autocumplida o aquellas predicciones o prejuicios del profesorado, relativas en este caso al bajo rendimiento de los alumnos inmigrantes, que por el mero hecho de ser formuladas y proyectadas se convierten en realidad.

No es un asunto baladí y así pues probablemente tampoco casual que, entre los alumnos inmigrantes de Educación Secundaria, se perciban tantas diferencias y deficiencias de rendimiento si se compara con el alumnado autóctono. Tal y como advierten Repetto, et al. (2007), se encuentran mayores índices de fracaso escolar entre el alumnado inmigrante. Unos fracasos que se atribuyen a déficits en competencias socioemocionales y falta de apoyo por parte de la familia y el contexto educativo.

El desconocimiento por parte del profesor de este alumnado facilita que utilicen los estereotipos creados para llenar esos vacíos de información y que se traducen en unas expectativas muy bajas por parte del profesor hacia este colectivo.

A la hora de impartir la clase, el docente deberá entender que existirán una serie de conocimientos que el alumnado nacional habrá adquirido (por proximidad, organización curricular...) y no así el inmigrante. Lo que Rocío Rodríguez (2012) recuerda ya que normalmente tiende a obviarse, es que también se produce el fenómeno contrario: el alumnado inmigrante poseerá una serie de conocimientos que los autóctonos desconocen.

No hay que olvidar que todas las culturas transfieren conocimientos, aquellos que cada una de ellas considera valiosos. “Sin embargo, este conocimiento por parte del alumno inmigrante es completamente infravalorado, lo que sitúa a este no como un alumno diferente, sino como un alumno “inferior” en cuanto a sus competencias”. (Rodríguez, 2012, p.45).

Como respuesta a esta realidad en las aulas, la educación intercultural, y tal y como afirma Patricia Mata (2009):

Se propone como un horizonte, un proyecto de futuro que no tiene que ver con la reproducción de ningún sistema preexistente, sino con la construcción de un nuevo espacio partiendo de una transformación social. Esta transformación pasa por el desarrollo de procesos basados en la participación real, efectiva, democrática (p.34).

2.3. Un acercamiento a la educación intercultural

Desde que el mundo es cada vez más globalizado, son muchos los autores que han visto la necesidad de acotar y definir el concepto de interculturalidad. Sin embargo, ¿qué significa la educación intercultural?

Martina Tuts (2007) asegura que se tiende a confundir la educación intercultural con el concepto de atención al alumnado inmigrante. No son las únicas confusiones entre conceptos en este campo que evidencia esta misma autora. Así, afirma que la cohesión social se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el

monoculturalismo. “Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo”. (p.36).

Antes de adentrarnos en el concepto de interculturalidad como tal, resulta conveniente establecer una clara diferenciación con el de multiculturalidad. Mientras que el segundo se refiere a una sociedad en la que diferentes grupos étnicos conviven en un mismo lugar, la interculturalidad, en cambio, supone un paso más allá ya que implica el proceso de respeto, igualdad y tolerancia dentro de una sociedad multicultural (Porras, 2010).

La interculturalidad suele producirse en espacios, como por ejemplo, la escuela. De esta manera, la interculturalidad no se refiere a una educación dirigida a aquellos culturalmente diferentes sino a la diferencia y pluralidad cultural de la totalidad del alumnado. (Porras, 2010). Esta visión va a ser uno de los enfoques en los que se base el diseño del proyecto de innovación de este trabajo.

Dentro de la selección de voces que intentan arrojar un poco de luz sobre un concepto difícil de aplicar, resulta interesante la idea de interculturalidad en un aula como un elemento que existe independientemente de que se incluya o no la educación intercultural como tal. (Soto, 2006).

Paralelamente, Baumgartl y Milojevic (2009) aseguran que la interculturalidad no se refiere tanto a los contenidos impartidos en la escuela, sino más bien a conocer cómo las personas utilizan su cultura para comprender la realidad. Estos autores insisten en que este enfoque intercultural no es sencillo y que una de las claves para adoptarlo con éxito es comprender que nadie tiene el valor absoluto.

En esta misma línea, Gil Jaurena (2009) recoge que el enfoque intercultural concibe la escuela como un espacio privilegiado para el desarrollo integral de las personas, su aprendizaje, así como la transformación social según principios de justicia social. De esta manera, la escolarización del alumnado se puede convertir en un proceso inclusivo y eficaz para la totalidad del alumnado.

Sin embargo y, como ya se ha expresado, la educación intercultural resulta difícil de poner en práctica ya que el problema, tal y como enuncian Fernández Montes y Müllauer-Seichter (2009), citados por Rocío Rodríguez, (2012) es asociar la diversidad cultural con la deficiencia. En ocasiones, para paliar aquellas particularidades que en el

alumnado inmigrante se consideran déficits se ponen en marcha actividades específicas como pueden ser las “Aulas de enlace” que recibirán nombres distintos dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que nos encontremos (Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Extremadura y Andalucía; Programas de Acogida al Sistema Educativo en la Comunidad Valenciana; Programas de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco o Aulas de Inmersión Lingüística en Navarra y La Rioja). Dichas aulas implantadas en la mayoría de provincias españolas tienen como finalidad acoger al alumnado inmigrante antes de integrarse en el grupo de referencia que le corresponde por edad a fin de “compensar” la “deficiencia” de no conocer el castellano.

Los objetivos con los que fueron creados estas aulas de enlace son fundamentalmente dos: favorecer el aprendizaje académico y ayudar a la integración social y escolar de este alumnado. Por esta razón, desde la Administración, se hace especial hincapié en dotarlo de competencias comunicativas y lingüísticas que faciliten su adaptación y proceso de aprendizaje, así como la incorporación social de este alumnado en el centro educativo de manera rápida y en las mejores condiciones.

Sin embargo, lejos queda esta teoría para autores como Jurjo Torres (2006) quien considera que esta estrategia del “aula de enlace” puede llegar a ser segregadora, clasista y racista si la Administración no desarrolla una vigilancia rigurosa sobre su desarrollo. Torres asegura que es precisamente la propia redacción de este programa el que deja márgenes considerablemente amplios para garantizar una segregación en unos espacios que han sido creados con la finalidad contraria.

Parafraseando a Rodríguez (2012) uno de los problemas fundamentales que padecen los alumnos inmigrantes es que

las capacidades específicas de estos niños (como pueden ser la presencia de otras lenguas, otras prácticas culturales, u otros conocimientos distintos, etc.) no solo no se valoran en absoluto, sino que se ven como un impedimento en cuanto a que se cree que “dificultan” el que los niños adquieran los aprendizajes que son objetivo de la instrucción escolar en nuestro país (p.53).

Esta idea nos lleva a cuestionarnos cuál es la forma idónea para garantizar la inclusión de estos alumnos, a través de la enseñanza del castellano como vehículo de comunicación, sin que esto implique una pérdida completa de su identidad.

2.4. La adquisición del español como L2 para garantizar la interculturalidad y la inclusión

Aunque no es la única, una de las principales necesidades a la hora de que un alumno extranjero se incorpore con éxito en las aulas es el desarrollo de la competencia comunicativa en castellano.

Tal y como recoge el Informe de FETE-UGT (2008), la inmersión natural de este colectivo en las aulas parece no ser suficiente para la adquisición de la competencia lingüística. Así, consideran necesaria una atención sistematizada para enseñar el castellano como segunda lengua y siempre por parte de docentes con formación suficiente.

Así pues, es necesario partir de que, en el concepto de interculturalidad, el lenguaje supone un peso y un valor muy importantes. De esta forma, la adquisición de un nuevo idioma convierte a las personas en seres más competentes a nivel intercultural. (Baumgartl y Milojevic, 2009). De la misma manera, estos autores insisten en que cuantos más idiomas se manejen, mejor se dominará la competencia intercultural. Sin embargo, subrayan también que el lenguaje no lo es todo, ya que solo constituye un aspecto de una cultura o etnia para la que son necesarios muchos otros elementos que permitan comprender dicha cultura de manera holística.

La voz del sujeto, en este caso el alumnado extranjero que debe ser incluido dentro del aula de referencia, va a ser fundamental para lograr la interculturalidad. Para ello, partiremos, según Taylor (1993), de la política del reconocimiento, que supone la aceptación integral de la persona que llega al país de acogida, con una mirada especialmente sensible a su lengua materna.

En este sentido, Maalouf (2009) insiste en la necesidad de manifestar al inmigrante el deseo de que forme parte activa de la sociedad que lo acoge, sin que eso lo prive del bagaje que trae consigo.

(...)Tienes el derecho y el deber de estudiar a fondo nuestra lengua, pero también tienes el derecho y el deber de no olvidar tu lengua de origen, porque nosotros, que somos tu nación adoptiva, necesitamos contar entre nosotros con personas que compartan nuestros valores, que comprendan nuestras preocupaciones y que hablen

el turco, el vietnamita, el ruso, el árabe, el armenio, el swahili, o el urdu, todas las lenguas de Europa, Asia, África, todas sin excepción, para que podamos conseguir que nos oigan todos los pueblos del planeta. Entre ellos y nosotros serás, en todos los ámbitos- la cultura, la política, el comercio-, un intermediario insustituible (p.295).

Además de los anteriormente citados, otros autores como Martina Tuts (2007) insisten en la necesidad de no infravalorar la lengua de origen del alumno inmigrante ya que provocaría la limitación de las habilidades cognitivo-lingüísticas, es decir, sus capacidades para el aprendizaje general y, en concreto, del español. Es sabido que el dominio de la propia lengua materna, facilita el aprendizaje de segundas lenguas.

Por ello, insiste en que la inmersión lingüística debe abordarse desde el respeto, la negociación, la contextualización o la intercomprensión. En el polo opuesto, se encuentra la submersión lingüística, que anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos. (Tuts, 2007).

Aunque es muy importante tener en cuenta estos argumentos a la hora de dirigirse a un aula intercultural, no hay que olvidar que el dominio de la lengua vehicular, en nuestro caso el español, por parte del alumnado inmigrante es el primer paso para garantizar el éxito académico y la inclusión social.

Por su parte, en el actual proyecto de innovación, no se tomarán en cuenta las lenguas maternas por la dificultad que esto implica, ya que resultaría utópico el esperar que el profesorado domine todas las lenguas que conviven en su aula.

Para el desarrollo de este proyecto de innovación, recurriremos a las orientaciones de M^a Jesús Llorente (2015) quien afirma que el conocimiento lingüístico debe relegarse a un segundo plano para priorizar los factores emocionales positivos y fomentar la motivación para aprender mediante la empatía.

En la misma línea Martínez (2015) asegura que el aprendizaje de una L2 debe desarrollarse en un entorno de reciprocidad. Esta autora se centra en el carácter social del lenguaje como un elemento de valor en dicho aprendizaje lingüístico. Esta visión será la que se aplique en el presente proyecto de innovación.

Antes de pasar a abordar otras cuestiones y a modo de reflexión, hay que preguntarse si verdaderamente el dominio de la lengua vehicular es suficiente para garantizar la integración del alumno inmigrante en la clase y en la sociedad.

Martina Tuts (2007) se planteó esta misma cuestión llegando a la conclusión de que hay muchos otros elementos a tener en cuenta a pesar de que, de manera histórica, se ha creído que el dominio de la lengua era de los pocos elementos imprescindibles para conseguir la integración del colectivo inmigrante en las aulas. A partir de ese cuestionamiento, Tuts evidencia un caso curioso y es que las familias cuya lengua es el castellano/español o alguna de sus variantes no lleguen a la plena inclusión social. Por lo tanto, este hecho constata que el conocimiento de la lengua vehicular no es suficiente para la intercomunicación entre personas, debiendo volver de nuevo al racismo ya mencionado y al abordaje de la cultura en las aulas desde una perspectiva más amplia que incluya aspectos no solo lingüísticos.

Como conclusión, se puede establecer que el aprendizaje de una nueva lengua es siempre sinónimo de un esfuerzo notorio por parte de los individuos que se enfrentan al reto. No obstante, en el terreno educativo, el proceso de aprendizaje de la lengua va a ser un desafío obligatorio y vital para superar con éxito los objetivos académicos y para poderse integrar con éxito no solo en el aula de referencia sino en la sociedad. En esta tarea, la labor del docente va a cobrar mucha importancia.

2.5 El papel del docente

El trabajo del profesor con sus estudiantes es
la vía por la que todas las estructuras y
políticas educativas tienen o no efecto

Tharp, 2002

A pesar de partir de un escenario complicado como el ya descrito, tal y como ocurre en la mayoría de los procesos de aprendizaje en el aula, la labor del profesor va a ser vital: las decisiones de acción e intervención o de inacción, su mirada intercultural, sus valores... Según Martínez (2015), el profesor puede ser transmisor, orientador o incluso animador. En función del papel que escoja, se condicionará la posición del alumno en la

clase: transmisor de información, orientador de sus necesidades educativas o animador del aula.

Para aproximarse al enfoque intercultural idóneo cuando el espacio educativo está constituido por personas multiculturales, hay que olvidarse de la visión que concibe al docente como un mero “aplicador de métodos”, en palabras de Teresa Aguado (2009) y considerarlo como un “intelectual, diseñador y desarrollador de estrategias contextualizadas y fundamentadas a partir de sus conocimientos adquiridos y representados a partir de su formación inicial, de la propia práctica, del intercambio con otros profesores...” (p.26).

Por su parte, Aguado, Gil y Mata (2008) desarrollan recomendaciones para la formación de educadores en el ámbito intercultural:

- a) Un enfoque intercultural en educación vs formación en educación intercultural.
- b) Formación en centros y redes vs formación individual y en grupo.
- c) Revisión de creencias y prácticas vs entrenamiento en técnicas y metodologías.

También Martín Vegas (2009) realiza otra lista de requisitos a cumplir por parte del docente para llevar a cabo la Didáctica de la Lengua y la Literatura que se va a tener muy en cuenta en el proyecto de innovación que se va a desarrollar más adelante:

1. Formación intercultural del profesor
2. Valoración de la riqueza cultural y lingüística en el aula
3. Planes de integración para alumnos con situaciones sociales desfavorecidas

Además, como asegura Fernando Trujillo (2007), es necesario revitalizar la práctica docente a través de estrategias novedosas que tengan en cuenta la enseñanza por competencias y tareas, el aprendizaje cooperativo y el uso de las Tic's... Según este autor, este es el reto para poder construir una sociedad mejor en el futuro.

Por su parte, para formular la propuesta de intervención en el aula, se va a tomar en consideración la visión de Martínez (2015), que concibe al profesor como aquel que estimula la reflexión y contribuye al cambio positivo de participación activa, siendo el alumno el centro de la educación.

Para conseguir este objetivo, se usarán estrategias dinámicas grupales que persiguen motivar a la clase. Esta técnica permite, según esta autora, un enfoque intercultural, ya que crea un ambiente de confianza a partir de actividades que desinhiben y permiten el uso del lenguaje de una forma más naturalizada.

Sería complejo exigirle al profesorado que domine todas las lenguas que componen su aula, aunque sí, independientemente de la materia que imparte, debería tener una relativa formación en la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares para facilitarle al alumnado inmigrante la comprensión de los conocimientos que se le imparten e impulsar su éxito académico y la inclusión en la cultura de acogida.

Así, los docentes que se enfrenten a aulas multiculturales deberán ser capaces de planificar y organizar las clases teniendo en cuenta los requerimientos de tipo lingüístico y cognitivo de las actividades que se llevan a cabo en la L2 al tiempo que contribuyen con el desarrollo de habilidades vinculadas al lenguaje y la comunicación del alumnado. También, deberán ser capaces de presentar la materia en un lenguaje claro y contextualizado y de forma estimulante e interactiva, así como demostrar habilidad a la hora de usar recursos, utilizando la tecnología de la información. (Pavesi et al., 2001).

A fin de lograr estos objetivos y paliar en parte las dificultades con las que se encuentra día a día el profesorado, una de las motivaciones de este proyecto es la creación de material didáctico útil para el docente que deba impartir la materia en una clase multicultural y deseé dotarla de un enfoque intercultural.

2.5.1. AICLE y el Aprendizaje Cooperativo como motores metodológicos en las aulas interculturales

Las siglas AICLE responden a Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera y se trata de una metodología educativa encaminada a la enseñanza conjunta de una segunda lengua o lengua extranjera y contenidos específicos de un currículo concreto. De esta manera, este planteamiento favorece el desarrollo de la segunda lengua en tanto en cuanto llega a utilizarse como vehículo de acceso a los conocimientos concretos del currículo. Por otra parte, además del evidente beneficio de

este programa para los alumnos inmigrantes, tal y como afirmaba David Marsh (1994) primero en utilizar el mismo, resulta ventajoso para la totalidad del aula.

Las características de esta metodología son muchas y diversas, pues abarca diferentes contenidos curriculares. Entre otras, AICLE se plantea como una propuesta para potenciar la colaboración y el interés del estudiante en sus clases, buscando un tipo de enseñanza incidental que lleve al alumno a desarrollar y aprender la L2 mediante el uso práctico de la misma en diferentes situaciones, proponiendo la lengua como vehículo para la consecución de una meta, que es el conocimiento de lo establecido en el currículo. Así pues, la idea fundamental como apunta Marsh (1994) tiene un doble objetivo: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

Del mismo modo, AICLE afecta tanto a alumnos como a profesores. En el caso de estos últimos, es necesario hacer hincapié en la formación del docente y su predisposición a seguir este programa, pues requiere cambiar los procedimientos de enseñanza tradicionales y convivir con ellos al mismo tiempo.

En cuanto a la importancia de AICLE en la adquisición del léxico específico, cabe destacar que, con este método, no basta con memorizar listas de vocabulario, si no que va a ser fundamental un aprendizaje significativo y funcional, desde un punto de vista implícito y explícito y dentro de un contexto comunicativo vasto que incluya no solo el sentido lingüístico sino también el psicológico, social y cultural del español como lengua extranjera.

Por su parte y, a diferencia de los modelos desarrollados hasta el momento basados en syllabus de lengua funcional, con AICLE se propone partir de un Syllabus de contenido que genera unas demandas lingüísticas que el docente debe analizar y anticipar para garantizar su asimilación y desarrollo. (Coyle, 1999 en Custodio Espinar, 2016).

Este modelo que integra de manera natural las cuatro destrezas básicas de comunicación (escribir, leer, hablar y escuchar), plantea también la necesidad de desarrollar una serie de estrategias que favorezcan la interacción en el aula como garantía del desarrollo lingüístico y de la comprensión del contenido, puesto que en el enfoque AICLE, la lengua se emplea para aprender y comunicarse al mismo tiempo. (Custodio Espinar, 2016).

Una de las premisas que facilitan la puesta en práctica de esta metodología en el aula es la introducción de las cuatro Cs: contenido, comunicación, conocimiento y cultura, que servirán para la totalidad del alumnado tal y como publica IDD-Innovación y Desarrollo Docente (2017)):

- Contenido: inmersión en el conocimiento y la comprensión de los contenidos específicos de un área.
- Comunicación: uso de la segunda lengua como vehículo de comunicación.
- Conocimiento: desarrollo de destrezas cognitivas que relacionen la formación de conocimientos y la lengua.
- Cultura: introducción a un contexto cultural que permita ampliar la perspectiva hacia el conocimiento del otro y uno mismo.

Dado que AICLE requiere de métodos activos y de un manejo cooperativo de la clase su implantación en el aula estará estrechamente vinculada con el Aprendizaje Cooperativo o Colaborativo.

Ambas metodologías comparten que a partir de la interacción y las estructuras dialógicas se construyen nuevos significados que afianzan a su vez nuevos conceptos. (Pavesi et al., 2001).

En el caso concreto de AICLE y según estos mismos autores, los estudiantes valoran la oportunidad de utilizar la lengua extranjera para una comunicación auténtica que no subraye tanto los errores sino el significado y la interacción natural.

Por su parte, lo interesante del Aprendizaje Cooperativo, que también comparte AICLE, es la concepción del aula como un organismo vivo en el que todos los miembros de la clase son importantes para lograr el aprendizaje -no solo propio-, sino colectivo. En este aprendizaje, el profesor transforma su papel tradicional, dando protagonismo al alumnado. Su misión será la de marcar los ritmos de trabajo, animar a los menos motivados y ayudar a los menos preparados con propuestas accesibles. (Rincón y S. Enciso, 1985).

Al igual que en AICLE, esta metodología sirve para afrontar el uso del lenguaje de una forma cooperativa, ya que como asegura Daniel Cassany (2004) “no hay otra forma de adquirirlo que a través de la interacción con la comunidad” (p.16).

En definitiva, el planteamiento de AICLE (y por ende, la parte coincidente del mismo con el Aprendizaje Cooperativo), es innovador y supone un gran avance, en caso de instaurarse, en el desarrollo de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, depende de demasiados factores lingüísticos, sociales, económicos, históricos o culturales que pueden hacer de su implantación algo realmente difícil. No obstante, de cara al aprendizaje funcional de una segunda lengua, AICLE se plantea sin duda como una gran oportunidad tanto para docentes como para alumnos y para el sistema educativo en general.

3. OBJETIVOS, PRESUPUESTOS Y METODOLOGÍA

Con todo lo expuesto anteriormente se puede determinar que el objetivo general del presente trabajo es el diseño de un proyecto de innovación docente que atienda a la inclusión del alumnado inmigrante tanto en el aula como en su cultura de acogida. Asimismo, se pretende el enriquecimiento de todo el alumnado de aulas interculturales, formándolo en la competencia intercultural y capacitándolo para la convivencia y el éxito en un mundo globalizado de sociedades plurales.

Con este trabajo también se pretende facilitar al alumnado, especialmente al inmigrante con falta de dominio lingüístico y/o cultural, la comprensión de los contenidos y lenguaje específico de la materia de Lengua y Literatura, intentando de este modo eliminar o disminuir el alto porcentaje de fracaso escolar; así como acercarle a toda el aula el género de la poesía desde un aprendizaje significativo.

Por último, se busca la mejora de materiales didácticos enfocados a la interculturalidad y a la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares.

Para el diseño de estos objetivos partimos de diferentes presupuestos extraídos de la revisión bibliográfica en nuestro estado de la cuestión:

La existencia real de un alto porcentaje de alumnado inmigrante en las aulas, tal y como recoge el Informe Anual del Consejo Escolar de Aragón (2019). Dicho alumnado presenta graves dificultades para incorporarse al mundo académico que entorpecen su integración social y que se sostienen en ocasiones debido al desconocimiento de la lengua vehicular.

Por su parte, la escasa formación del profesorado en materias de interculturalidad y los prejuicios y racismo latente entre el alumnado (el autóctono hacia el inmigrante y viceversa) dificulta también una inclusión real.

Se considera que el método AICLE, así como el aprendizaje cooperativo, estrechamente conectados entre sí, pueden contribuir al éxito académico y social del alumnado inmigrante, mejorando del mismo modo las diferentes competencias que estimulan estas metodologías a todo el alumnado.

4. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

El presente proyecto de innovación docente consiste en la creación de un poema en forma de décima espinela partiendo de una temática muy particular que es la interculturalidad real que existe en el aula y, por ende, en la sociedad.

Para introducir la actividad, nos serviremos del recurso didáctico de la charla TED de Jorge Drexler “Poesía, música e identidad” donde el cantautor explica el proceso creativo de una de sus canciones más populares “Milonga del moro judío” que se construye precisamente mediante la forma poética de la décima tomando como punto de partida la interculturalidad.

4.1 Justificación

Jorge Drexler, cantante y cantautor uruguayo, ganador de cinco Grammys y un Óscar, fue invitado en 2017 a participar en una charla TED en Vancouver, Canadá, para explicar el nacimiento de una de sus canciones más populares “La Milonga del Moro

Judío”. Esta canción evidencia el absurdo de un conflicto interminable entre Israel y Palestina y para ello utiliza la compleja forma poética conocida como la Décima. El proceso artístico que atravesó el cantante para escribirla se refleja en esta charla TED donde examina la naturaleza de la identidad humana, así como la identidad de las formas poéticas y musicales, tejiendo la historia de la décima a partir de su propio camino para escribir esta canción.

La preparación de esta charla TED dará lugar al nacimiento de otra canción posterior “Movimiento” que aborda los movimientos migratorios desde una perspectiva intercultural. El uruguayo expone que este fenómeno, que existe desde el principio de los tiempos, provoca que cada uno de nosotros seamos de “todos los lados un poco y de ningún lado del todo”. Dado que la temática de esta canción sirve de apoyo para las actividades programadas, se utilizará como recurso en una de las sesiones previstas y en torno a la misma girarán todas las sesiones planteadas.

El enfoque intercultural de Drexler a la hora de escribir estas dos canciones y, especialmente, a la hora de exponer el contenido de las mismas en la charla TED “Jorge Drexler: poesía, música e identidad” facilita que, a partir de su visionado, y mediante la reflexión y el diálogo conjunto, los alumnos alcancen el principal objetivo de esta propuesta de innovación: el acercamiento de la poesía desde un enfoque intercultural que la haga cercana y significativa.

Asimismo, no olvidaremos que, debido a la existencia de alumnado inmigrante en el aula, se deberá facilitar, especialmente a este colectivo, la comprensión de los textos orales y escritos que se den o produzcan en el aula.

Por su parte, el formato de la charla TED, cuyas siglas quieren decir “Tecnología, Entretenimiento y Diseño”, es muy útil a nivel educativo ya que son conferencias que no superan los 20 minutos, por lo que permite una cómoda explotación didáctica en sesiones. Su formato audiovisual, a partir de temáticas variadas, lo convierte en una herramienta didáctica efectiva por su atractivo y sencillez a la hora de transmitir el conocimiento.

De esta manera, las charlas TED abordan distintas disciplinas del conocimiento de la mano de múltiples expertos, pensadores o emprendedores importantes del mundo para exponer lo que más les apasiona de un modo cercano y en primera persona. Un aspecto

que comparten todos los participantes es la creencia de que las ideas tienen el poder suficiente para cambiar comportamientos y actitudes sociales.

Se pretende de igual modo que, de la misma forma que a Drexler un amigo le retó a escribir esta canción utilizando las décimas cuando no conocía nada sobre las mismas, el alumnado se sienta también motivado para descubrir más sobre esta forma poética y poder crear la suya propia, tal y como Drexler logró hacerlo con su canción en 2004.

Así pues, se le ofrece al alumnado un espacio para escribir en el aula y para poder pasar de la lección magistral como base, a la redacción personal de textos como objetivo (Rincón y S. Enciso, 1985). En las aulas actuales, se observa cómo, a pesar de que la competencia en expresión escrita aparece recogida en el currículo como uno de los ejes centrales del aprendizaje del alumnado, son pocos los espacios que, de manera colectiva, se dedican a escribir en el aula.

Por su parte, la decisión de introducir un soporte audiovisual en la clase viene motivada por hacer más atractivo el proceso de aprendizaje de la poesía y dotarlo de un enfoque diferente y novedoso que logre despertar la motivación y el interés en el alumnado.

No obstante, hay que tener en cuenta que, en la mayoría de ocasiones, es importante preparar al alumnado antes de utilizar material audiovisual, realizar una contextualización previa del video que se trabajará y orientar al alumnado para la correcta comprensión del contenido, y más teniendo en cuenta que existe alumnado que no controla nuestra lengua y/o cultura a la perfección. Una preparación que, sin embargo, será útil para la totalidad del aula, ya que, mediante una orientación previa y posterior, se conduce su atención a lo largo del visionado, potenciando que se fijen en las partes más importantes o que se pretendan destacar.

Yolanda Pérez Sinusía (2015) afirma que antes de utilizar materiales audiovisuales, el docente debe realizar una reflexión previa sobre el uso del mismo para generar así un proceso de empatía con el alumnado al intentar comprender sus necesidades poniéndose en su lugar. Sinusía realiza reflexiones acerca de una clase ELE, aunque perfectamente transferible a un contexto de aula intercultural y beneficioso tanto para el alumnado autóctono como inmigrante.

Asimismo, esta autora asegura que en todo lo que concierne al proceso de planificación previo al visionado hay que atender a una serie de estrategias de tipo cognitivas,

metacognitivas o socioafectivas. Unas propuestas que, en su caso, extrae del MCER y entre las que recoge y destaca las siguientes:

-Activar los conocimientos previos del alumnado.

- Formular hipótesis.

- Prestar atención al tipo de texto.

- Reconocer el objetivo de la tarea.

- Encuadrar la situación de comunicación.

Este trabajo previsionado prepara al alumnado para enfrentarse al visionado del documento audiovisual y que, de esta forma se sienta capaz de (Pérez Sinusía, 2015):

- Captar el sentido general y la intención.

- Captar las palabras clave.

- Inferir, adivinar el significado.

- Apreciar las diferencias interculturales.

4.1.1 Contextualización del centro y aula

El presente proyecto de innovación no se pudo aplicar en el aula ya que hubo que buscar un contenido más acorde a las circunstancias virtuales a las que los docentes y los alumnos se vieron abocados tras el anuncio del estado de alarma por la emergencia sanitaria del COVID-19, que provocó el cierre de los centros educativos en marzo de 2020.

Sin embargo y a pesar de la imposibilidad de su implementación, este proyecto fue diseñado para una clase real en Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO del IES Andalán de Zaragoza, centro que se me asignó para realizar mis prácticas.

El IES Andalán es un Instituto de Educación Secundaria de titularidad pública ubicado en el barrio de La Almozara zaragozano, colindante con el barrio Delicias donde habita

un alto porcentaje de alumnado inmigrante. Además, una de las características que lo diferencian del resto es el ser preferente de alumnos con Trastorno del Espectro Autista y con alguna discapacidad motora. Una peculiaridad que le lleva a trabajar competencias como la inclusión en las aulas garantizando el aprendizaje al 100% del alumnado. El IES Andalán es el único en eliminar las barreras arquitectónicas de manera total en el centro.

Este instituto reconoce y valora las diferencias entre las personas como fuente de riqueza y rechaza los prejuicios originados por las mismas. Así pues, evitará cualquier tipo de discriminación por cuestión de raza, religión, sexo, nacionalidad y otras circunstancias personales o sociales. De acuerdo con este código ético, se sustentan las sesiones que se van a desarrollar a continuación.

Como ya se ha expuesto, esta actividad fue diseñada para una clase de Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO, compuesta en este caso, por dieciséis alumnos de diversas procedencias: España, Nicaragua, Marruecos y Ghana. En concreto, trece españoles, una nicaragüense, un marroquí y un ghanés.

El nivel lingüístico de la estudiante nicaragüense es nativo, aunque se trata de una alumna que acaba de incorporarse al sistema educativo español con el correspondiente desfase curricular; concretamente, en expresión escrita y comprensión lectora.

Por su parte, el nivel lingüístico del alumno marroquí es alto, ya que se incorporó en primaria, aunque con algunas dificultades puntuales (nivel C o avanzado, con el que, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), es capaz de comunicarse de manera fluida y espontánea, así como de dominar todas las destrezas discursivas). En cambio, el alumno ghanés presenta más problemas de comunicación, siendo más competente en la parte oral que en la escrita. En su caso, se encuentra, según el MCER, en el nivel B1, es decir, además de desenvolverse en la vida social, es ya capaz de mantener una interacción, aunque no sea muy compleja. Es también capaz de iniciar nuevos temas de debate o pedir aclaraciones (aspectos que van a ser muy útiles si tenemos en cuenta la actividad que se les va a plantear en el aula).

La razón por la que plantear esta actividad en dicho nivel académico responde a que los alumnos tienen la capacidad de mirar al mundo de una forma crítica y poderlo expresar tanto de manera oral como escrita.

Como veremos más adelante, las competencias que se van a trabajar, además de las de carácter lingüístico, van a estar también relacionadas con las de carácter social. Partiremos de una sociedad intercultural -en este caso, un aula- donde la cultura adquiere una dimensión más amplia. Para ello, entra en juego “el compromiso por parte del individuo de ser más consciente de sus propias presuposiciones culturales y de las de los otros, de cuestionar estereotipos y de compartir experiencias culturales diversas” (Ríos, García y García, 2007, p.3).

En esta aula en concreto, partimos pues de un contexto multicultural y multilingüe con alumnos de varios continentes. Siguiendo las palabras de Francos Maldonado (2015), para desarrollar las siguientes sesiones, se partirá del sujeto en torno al cual, se establecerán puentes entre la cultura de origen del estudiante y la nueva cultura que se pretende estudiar a través del aprendizaje de una segunda lengua.

Este proyecto se inspirará en parte en el de esta autora, Francos Maldonado (2015), llamado “ComunicARTE: arte y palabras para comunicarse”. Al igual que hace dicha autora mencionada, en esta ocasión, se pretenderán conocer los referentes culturales, las normas y convenciones de las diferentes culturas que conforman el aula para ser conscientes de la diversidad existente y desarrollar así habilidades interculturales.

4.2. Objetivos

4.2.1 Objetivos generales

Según lo recogido en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en el presente proyecto de innovación, se trabajarán los siguientes objetivos del currículo de la asignatura de Lengua castellana y Literatura:

Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

Obj.LE.10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.

Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.

Por su parte, dado que este proyecto persigue el apoyo de integración lingüístico y cultural al alumnado inmigrante, además de los objetivos generales expuestos, nos serviremos también de los recogidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Dichos objetivos no serán solo aplicables al alumnado inmigrante sino a la totalidad del aula tal y como potencian los enfoques de enseñanza intercultural:

- El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo.

4.2.2. Objetivos específicos

A la hora de trazar los objetivos específicos tendremos, por lo tanto, en cuenta, las dos fuentes de referencia anteriormente citadas:

- Comprender textos orales divulgativos con apoyo audiovisual.
- Profundizar en el conocimiento de los recursos literarios: metáfora, personificación, símil...
- Ampliar el vocabulario específico de la materia de Lengua Castellana y Literatura.

- Profundizar en la historia de la décima.
- Redactar un poema social y literario, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.
- Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.
- Emplear las Nuevas Tecnologías en la búsqueda de información, consulta de archivos y, especialmente, diccionarios digitales.
- Hacer de la clase un ente más unido que sea capaz de comprenderse mejor a través del diálogo, con un discurso cada vez más complejo.
- Ser capaz de interactuar en el aula de una forma cada vez más natural.
- Adquirir el componente intercultural implícito en las diferentes tareas.

4.3. Competencias

Las competencias a desarrollar son fundamentalmente dos: la lingüística y la intercultural.

Aunque de manera general, todas las competencias contribuyen al desarrollo de la eficacia comunicativa, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) se desarrolla en este caso en tanto que se le exige al alumnado tener un conocimiento básico de la lengua para analizar un poema de manera concreta. En este caso: número de sílabas, tipo de rima... Además, deberán escribir su propia poesía en forma de décima, lo que conlleva un dominio del léxico y la gramática en castellano. Por último, también se requiere que el alumnado desarrolle una correcta comprensión de la charla TED “Jorge Drexler: Poesía, música e identidad”.

Dentro de este proyecto de innovación se pretende llegar a la elaboración de un producto final, la creación de una décima, inspirada a partir del debate intercultural producido en el aula en torno a la charla TED anteriormente citada.

Dentro del currículo, la Competencia en Comunicación Lingüística es una competencia clave y transversal que se trabaja a lo largo de toda la trayectoria educativa en todas las materias, aunque, lógicamente, su profundización se potencia en las clases de Lengua Castellana y Literatura.

Centrándonos ahora en las subcompetencias asociadas a la Comunicación Lingüística, que deberá trabajar todo el alumnado, aunque más concretamente el alumno inmigrante, según Canale (1995), citado por Martín Vegas (2009), serían cuatro:

1. Competencia gramatical: destrezas fonológicas, léxicas, morfológicas, sintácticas, semánticas.
2. Competencia sociolingüística: adaptar el estilo al contexto para interactuar adecuadamente con los interlocutores.
3. Competencias discursivas: elaborar discursos con coherencia y lógica.
4. Competencia estratégica: compensar con recursos verbales y no verbales los posibles malentendidos o fallos en la comunicación.

Como ya se ha expuesto, la segunda competencia que se pretende trabajar en este proyecto es la intercultural que, dentro de las competencias claves recogidas en el currículo se aproxima a la Competencia Social y Cívica (CSC). Gracias a esta competencia se pretende crear una conversación intercultural en el aula, así como una reflexión sobre las diversas formas de interpretar las diferentes realidades culturales que componen el aula (García, 2004).

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, uno de los objetivos de este proyecto es mejorar el ambiente de una clase formada por alumnos de diferentes nacionalidades. Así pues, la competencia intercultural se pretende mejorar a través del diálogo y la puesta en común de ideas, así como en el trabajo colaborativo en el que unos puedan ayudar a los otros. La finalidad es que la clase funcione como un organismo vivo en el que todos sean importantes para lograr el aprendizaje, no solo propio, sino colectivo.

Con la aplicación de la competencia intercultural se persigue también que todo el aula pueda estar más cerca de conocer las culturas que conforman la clase, siendo una de las maneras más eficaces para conocernos mejor y, por ende, respetarnos.

4.4. Contenidos generales de las sesiones

Los contenidos escogidos son coherentes con los objetivos que acabamos de mencionar y se incluyen igualmente en las normas curriculares de la materia, siendo contemplado,

en función del perfil del estudiante, los contenidos mínimos exigibles recogidos en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón:

Bloque I: “La comunicación oral: escuchar y hablar”

❖ Escuchar:

-Comprendión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso. En este caso, se trabajará el personal, académico y social. Por otra parte, la comprensión del texto oral se refiere a la charla de Drexler, siendo este un texto instructivo y expositivo.

-La observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas de la intención comunicativa.

❖ Hablar:

-Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales o informales.

-Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.

Bloque II: “La comunicación escrita: escribir”

❖ Escribir:

- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.

Este contenido se desarrollará a partir de la creación de una décima, donde también entrará en juego el conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión.

Bloque III: “Conocimiento de la lengua”

❖ La palabra:

-El manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre la normativa y el uso no normativo de las palabras va a ser muy útil para todo el alumnado en general pero, especialmente, para el extranjero.

- La observación y reflexión sobre la palabra también va a ser muy útil en el proceso de creación, ya que se van a tener que usar palabras muy específicas para construir versos de 8 sílabas.

Bloque IV: “Educación literaria”

❖ Creación

-Redacción de textos de intención literaria y con intención lúdica y creativa a partir de la creación de la décima espinela propia.

-Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.

4.5. Metodología

Como se ha desarrollado en el estado de la cuestión, AICLE y el Aprendizaje Cooperativo se convierten en la base metodológica del presente proyecto de innovación.

De esta manera, a partir del diálogo y del debate colectivo originado en el aula tras el visionado del material audiovisual empleado, los alumnos estarán más cerca de adquirir las competencias asociadas al currículo y que ya se han comentado en epígrafes anteriores. De manera específica, en este proyecto, dichas competencias se vinculan con la competencia oral (propia de la conversación y la puesta en común de ideas) y la producción escrita de un poema en forma de décima. En este proceso de creación, los alumnos de la clase podrán contribuir de manera cooperativa con el resto de los compañeros y servir de apoyo e inspiración.

Así, de forma naturalizada, los alumnos alcanzarán los objetivos y los retos planteados en las actividades, favoreciendo la adquisición de nuevas competencias comunicativas y lingüísticas, especialmente en el caso de los alumnos inmigrantes que no dominan la lengua vehicular.

4.6. Actividades de enseñanza- aprendizaje y temporalización

El proyecto está dividido en seis sesiones:

Las tres primeras, previas al visionado de la charla TED, están orientadas a contextualizar los temas y contenidos que el audiovisual aborda, así como de asegurarnos como docentes de que la totalidad del aula y, especialmente el alumnado inmigrante, podrá ser capaz de enfrentarse al contenido cultural y léxico que contiene el vídeo que se verá a continuación.

Con esta preparación previa, la cuarta sesión se destinará finalmente al visionado y al análisis métrico de las décimas que componen la canción que aparece en el vídeo: “La milonga del moro judío”. Con todo ello, la quinta se orientará hacia un debate en el aula con un enfoque intercultural a raíz del contenido de la charla TED para poder finalizar, en la última sesión, con la tarea final: la creación individual de una décima espinela.

Las seis sesiones tendrán una duración de 50 minutos. A continuación, se detallarán las actividades y puntos centrales de cada una de las sesiones acompañadas de su correspondiente temporalización.

SESIÓN 1	Trabajo de previsiónado 1. Contextualización y análisis métrico de “La Milonga del moro judío”.
SESION 2	Trabajo de previsiónado 2. Léxico, palabras clave de “La Milonga del moro judío”.
SESIÓN 3	Trabajo de previsiónado 3. Léxico palabras clave de la charla TED “Jorge Drexler. Poesía, música e identidad” Análisis de compresión “La Milonga del moro judío”.

SESIÓN 4	Visionado de la charla TED “Jorge Drexler. Poesía, música e identidad”.
SESIÓN 5	Debate postvisionado
SESIÓN 6	Tarea final: creación de una décima propia

Sesión 1ª: Previsionado 1. Contextualización y análisis métrico de “La Milonga del moro judío”.

En la primera parte de esta sesión que durará aproximadamente 15 minutos, se lanzarán preguntas abiertas al alumnado en gran grupo y previas al visionado que estarán encaminadas a contextualizar y acercar el contenido de la charla TED que visionarán en la cuarta sesión. El objetivo es, a fin de cuentas, desarrollar las estrategias cognitivas pertinentes a fin de ir construyendo el significado del contenido audiovisual. De esta manera, las cuestiones podrán ser las siguientes: ¿Sabes qué son las charlas TED? ¿Sabes qué es un cantautor? ¿Conoces alguno? ¿Te gusta alguno? (de este modo también se podría introducir de modo natural la interculturalidad) ¿Sabes quién es Jorge Drexler? ¿Sabes dónde están Palestina e Israel? ¿Crees que existe algún conflicto entre estos países? ¿Actualmente hay países que estén en conflicto?...

Es importante tener en cuenta que el profesorado, antes de formular estas preguntas, deberá haber profundizado en las culturas que componen la clase. En este caso, la nicaragüense, la marroquí y la ghanesa a fin de tener un debate rico en matices. Será necesario que el profesorado investigue y conozca, por ejemplo, diferentes músicos de las culturas de su aula como podrían ser los hermanos Mejía Godoy de Nicaragua o Katia y Salvador Cardenal. En el caso de Marruecos, a Maurice Ohana y a Ahmed El Bidaoui y, en Ghana, a Jojo Abot, Obo Addy o a Rhian Benson, entre otros.

Los alumnos deben percibir que deseamos participar de su cultura para que sientan la autoestima y confianza suficiente para compartir sus conocimientos propios y enriquecer todos los componentes del aula. Asimismo, aprovechando que el contenido de la charla TED aborda el papel de la música como elemento que determina la identidad de las culturas, se aprovechará esta coyuntura para introducir componentes culturales musicales, según los intereses del alumnado: “¿Qué tipo de música utilizas en

momentos de ocio?, ¿en qué momentos escuchas música; ¿en casa, por la calle, ceremonias importantes...? ¿Cuál es la música popular de tu país?"

Con este tipo de preguntas diseñadas previamente y otras que pueden surgir improvisadamente según se desarrolle la conversación, se pretende:

1. Introducir de manera natural la educación intercultural.
2. Testar el conocimiento previo de la clase en relación al vídeo que se visionará más adelante y detectar los vacíos existentes que puedan dificultar su comprensión temática, pudiendo a partir de ahí explicar, ampliar...

De esta manera, en esta primera parte del proceso de comprensión se activan un gran número de estrategias metacognitivas, ya que lo que interesa es preparar al alumnado para abordar el proceso de comprensión.

En la segunda parte de la sesión que durará aproximadamente 15 minutos, nos aseguraremos de que recuerdan los principales tipos de estrofas de la lírica como lo son el pareado, los tercetos, los cuartetos... hasta llegar a la décima que es la que realmente nos interesa para nuestra tarea final. Recordaremos que la décima es una estrofa que tiene diez versos, que cada verso tiene ocho sílabas y que su rima es consonante: ABBAACCDDC.

Para ello, se intentará que los alumnos recuerden por si mismos la manera en la que dichas estrofas se construyen. ¿Por qué se llaman tercetos? ¿Está relacionado con el número de sílabas, con el número de versos? ¿Qué rima poseen? Posteriormente e, independientemente de las soluciones a las que se haya llegado en clase, nos serviremos de la proyección en la pared del Anexo 1 (Repaso de las principales formas métricas) para que, de manera visual, constaten ejemplos de las estrofas básicas y juntos, lleguemos a deducir las restantes.

En esta segunda parte de la sesión se pretenden activar los conocimientos de métrica para las sesiones siguientes así como el vocabulario específico de la misma y relacionado con la materia de Lengua Castellana y Literatura.

En todo caso, entendemos que esta actividad es de repaso y activación de conocimientos, dado que el género lírico, así como la métrica y los principales tipos de estrofas de la poesía, es un tema que los alumnos profundizaron especialmente en 2º de la ESO.

Finalmente, la tercera y última parte de la sesión, se destinará al análisis métrico de las décimas contenidas en la canción “Milonga del moro judío”. Se analizará tipo de rima, número de sílabas... Para ello, se trabajará sobre una ficha donde aparece la transcripción de la canción sobre la que pueden hacer todas las anotaciones. (Ver Anexo 2).

Dicho análisis se realizará conjuntamente. Para facilitar el trabajo colectivo, la clase se dispondrá de manera no tradicional con las mesas agrupadas y no en hileras.

2ª sesión. Previsionado 2. Léxico, palabras clave de “La milonga del moro judío”

Dado que en el aula contamos con alumnado que no domina por completo el español, va a ser importante dedicar dos sesiones previas enfocadas al léxico de la charla TED y de la canción que aparece en la misma “Milonga del moro judío”, así como a la comprensión de las palabras clave.

En la primera parte de la sesión que durará unos 20 minutos, nos detendremos en las tres palabras principales que componen el título de la canción: “milonga”, “moro” y “judío”.

Se comprobará, a partir de preguntas directas, que el alumnado comprende el origen y significado de las palabras “moro”, “judío” y “cristiano”, que aparece en el cuerpo de la canción, y se abordará conjuntamente el origen y las características de estas tres culturas que coexisten en nuestra sociedad a través de un debate en gran grupo que intente construir el conocimiento de manera conjunta: ¿Sabéis qué significa la palabra “moro”? ¿Qué religión tenéis vosotros? ¿Qué ceremonias religiosas conocéis? ¿Cuál es la religión predominante en vuestro país?...

De nuevo con estas preguntas, que serán variables según la dirección que vaya tomando el debate, se pretende hacer comprensible y acercar el tema del visionado, así como introducir la interculturalidad determinada del aula.

En este momento, se les indicará que dentro de dos sesiones se procederá al visionado de una charla TED titulada: “Jorge Drexler: Poesía, música e identidad”, cuyo tema central es la cuestión de la identidad humana que el cantante analiza a partir de la identidad y el origen de la forma poética de la décima, así como, a partir de la forma musical de la milonga uruguaya.

Todas las preguntas que Drexler se formula en la charla TED, relativas a la identidad antes de escribir su canción “La Milonga del moro judío” y las respuestas a las que llega, serán la base para desencadenar el debate intercultural en el aula. ¿De dónde venimos? ¿Cuáles son nuestros orígenes?

En la segunda parte de la sesión que durará aproximadamente 30 minutos, nos centraremos en la palabra clave “milonga” y se les anticipará que la milonga es la forma musical que el cantante utiliza para musicalizar la décima que empleó para componer su canción. Llegados a este punto, será el momento idóneo para ver conjuntamente un pequeño fragmento² de vital importancia dentro de la charla donde el cantante aborda el origen del patrón rítmico de la milonga uruguaya y donde aflora, de manera muy potente, el tema de la identidad cultural, tan mezclada e intercultural, dado que Drexler, hablando sobre el conflicto Israel-Palestino, también descubre su origen mixto de padre judío y madre cristiana.

Después de ver este fragmento, se comprobará que la totalidad del aula ha comprendido el sentido de las palabras del artista, pudiéndose revisionar si se considerase necesario. Las preguntas que aseguren la comprensión pueden ser las siguientes: Drexler hace alusión a la dificultad de ponernos en el lugar del otro ¿en qué contexto concreto dice que no es fácil? ¿Por qué Drexler se da cuenta de que la milonga no era tan uruguaya como creía?

Tras el visionado de este fragmento posiblemente estén más cerca de entender el título de la charla TED: “poesía, música e identidad” y por qué el cantante enlaza estas tres palabras entre sí. Será el momento de formular la pregunta: ¿Qué relación os imagináis que guardan estas tres palabras para el cantante?, con el objetivo de que lancen sus hipótesis e ir preparándolos para la comprensión del visionado completo.

² Patrón rítmico de la milonga uruguaya:
<https://www.youtube.com/watch?v=EZNAne1tpoQ>

3^a sesión. Trabajo de previsionado 3. Léxico, palabras clave de la charla TED “Jorge Drexler. Poesía, música e identidad”. Análisis de comprensión e interpretación de “La milonga del moro judío”.

En la primera parte de esta sesión, que también se centra en el léxico y en las palabras clave, esta vez más específicamente sobre la charla, comenzaremos trabajando el Anexo 3 (Diccionario en imágenes). Las palabras que contiene el diccionario aparecerán a lo largo del visionado y se pretende que, por parejas, siendo un total de 8, que coinciden a su vez con las palabras destacadas, los alumnos realicen un asociograma con la palabra/imagen que se les asigne. (Ver ejemplo de Asociograma en el Anexo 4).

De esta manera, a partir de dicha palabra clave, se solicitará a los estudiantes que piensen en otras relacionadas que les sugiera la palabra nuclear señalada, a pesar de que a simple vista pueda no guardar una relación aparente.

Para el desarrollo de este asociograma se concederán entre 5 y 10 minutos para después poner en común las palabras elegidas pudiendo el resto de la clase contribuir con otras nuevas. En este caso, el asociograma se convierte en un material útil, ya que las palabras no se almacenan de forma aislada, sino en redes asociativas. Así pues, este ejercicio es beneficioso para explorar nuevas palabras y estimular la imaginación. (Hayas, KM, 2009).

A continuación se preguntará a los alumnos, en gran grupo, por expresiones que aparecen en el vídeo como “a flor de piel”, la palabra “burdel”, las posibles connotaciones que puede tener la expresión “monstruo de las décimas”... ¿La palabra burdel se asocia a una idea positiva o negativa?, ¿existen burdeles en todos los países del mundo?, ¿monstruo está asociado con un valor positivo o negativo? ¿En qué contexto podría ser negativo?...

La segunda y última parte de la sesión, para la que dispondremos de unos 20 minutos y sirviéndonos de la transcripción de la canción (Anexo 2), se trabajará el análisis simbólico de las metáforas que jalonan la letra de la canción “Milonga del moro judío”, para que la totalidad de la clase, no solo el alumnado inmigrante, comprendan el

significado profundo de la canción y también la intención comunicativa. Para ello, se trabajará en gran grupo sobre la ficha que pretende hacer más accesible dicho objetivo y que está contenida en el Anexo 5.

4^a sesión: Visionado

Dado que las sesiones anteriores han servido para centrar el tema de la charla TED con la finalidad de que el alumnado se familiarice con el contenido, en esta presente sesión se puede proceder al visionado completo, no sin antes recordar nuevamente algunos de los puntos abordados con anterioridad para que sean tomados en consideración. Entre otras cuestiones se les recordará el interrogante relativo al título de la charla: “¿Cuál es el vínculo que el cantante establece entre las palabras “poesía, música e identidad”?” “¿Qué papel juegan estas palabras dentro de la charla?” con el objetivo de que las tengan presentes durante el visionado.

La escucha se realizará en gran grupo, concretando con los alumnos inmigrantes si desean el visionado con subtítulos en español o sin ellos³. Posteriormente, se permitirán comentarios relacionados con el vídeo si algún alumno lo deseara, aunque existe una sesión exclusiva para el debate y para analizar con detalle el contenido de la charla. Sin embargo, inmediatamente después del visionado de la charla, lo que nos interesa es comprobar, a través de preguntas abiertas de comprensión del vídeo en gran grupo si se ha comprendido o no la información más relevante. Una pregunta que puede orientarnos mucho en lo referente a la comprensión general del audiovisual puede ser la siguiente: ¿Por qué el cantante termina su charla afirmando que somos “de todos los lados un poco y de ningún lado del todo”?

En la segunda parte de la sesión, que durará aproximadamente 20 minutos, se les entregará una última ficha para que comiencen a trabajar en clase y finalicen en casa.

³ Si se considera que el incluir los subtítulos no es suficiente para el alumnado extranjero, existe también la posibilidad de que el estudiante siga el contenido de la charla tanto escuchando como leído, ya que en la página web de TED donde se encuentra colgada (Ver bibliografía), se incluye la transcripción del vídeo minuto a minuto en español. Un material que puede resultar muy útil para el alumno, ya que puede consultar vocabulario que no entienda o aprender la pronunciación de las palabras, conforme escucha el contenido.

(Ver Anexo 6). En esta ficha, se les pide que indiquen en un mapamundi el recorrido geográfico de la milonga antes de llegar a Uruguay. Para ello, además de buscar en internet (esta sesión se desarrollará en el aula de informática donde los alumnos contarán con varios ordenadores por equipo), se podrán servir también de la propia charla de Drexler, donde el cantante va indicando las diferentes regiones que atraviesa la milonga uruguaya.

La ficha también incluye la búsqueda de una imagen que exprese el posible sentimiento que quiso transmitir el autor cuando escribió la canción o las emociones que a nosotros nos mueve al escucharla, así como un pequeño trabajo de investigación sobre la décima.

Esta segunda parte de la sesión se realizará en grupos de tres personas (4 grupos de 3 personas y uno de cuatro), siendo unos grupos confeccionados por el profesor en función de las necesidades particulares de cada estudiante.

Es importante destacar que este trabajo colectivo se pondrá en común en la sesión posterior.

5^a Sesión. Postvisionado

En la primera parte de esta sesión, que durará aproximadamente 20 minutos, cada uno de los grupos ya formados en la sesión anterior, contará con un portavoz que expondrá en 5 minutos lo más significativo del trabajo que han realizado.

En la segunda parte de esta sesión, alrededor de 30 minutos, tendrá lugar el debate que servirá para profundizar en la materia y encaminar al alumnado hacia la creación exitosa de una décima con una mirada intercultural, cumpliendo así con el objetivo central de la tarea final y utilizando como herramienta el debate en el aula, moderado por el profesor.

Dicho debate colectivo será por otra parte eficaz para poner sobre la mesa los diferentes puntos de vista de la clase sobre los temas que sugiere el vídeo: conflictos armados, la existencia de los mismos en la sociedad, cómo los diferentes conflictos avivan el racismo social..., pudiéndose utilizar como motor de arranque la canción de Drexler “Milonga del moro judío”.

Hay que tener en cuenta que, aunque el profesor es moderador, serán los propios alumnos, los que, dependiendo de sus intereses marcarán las temáticas de la conversación en el aula. A pesar de ello, siempre es conveniente tener preparadas una serie de preguntas que puedan encauzar la conversación o avivarla en momentos en los que un tema se agote.

Posibles preguntas pueden ser: “¿Por qué Drexler le da tanto sentido a la palabra identidad y la relaciona con la poesía y la música?”, “¿De qué manera le afecta al cantante el conflicto entre Palestina e Israel?” “¿Alguno de vosotros se imagina viviendo algo similar?”.

El debate puede tomar rumbos muy variados, como explicar las diferentes formas de celebrar la Navidad por parte de los alumnos de la clase, ya que Drexler explica la suya propia, (cómo se celebra la Navidad en Ghana, en Marruecos o en Nicaragua; cuál es el plato típico en estas fechas, hace calor o frío).

Dependiendo, como decimos, de la autonomía del alumnado en el debate y sus intervenciones improvisadas, siempre encaminadas por el docente hacia el debate social e intercultural, este también se puede dinamizar, si fuera necesario, con una guía más detallada a partir del análisis de partes muy concretas de la charla.

Es importante advertir que uno de los problemas que se pueden generar durante el debate y la puesta en común de ideas es que participen más los estudiantes hispanohablantes ya que dominan el idioma. Sin embargo, la función del profesorado será la de moderar el coloquio para que todos los alumnos puedan participar de una manera u otra, pues, sobre todo, para el alumno inmigrante es una excelente oportunidad para debatir, discutir y defender posturas en la lengua que necesitan adquirir.

Será muy útil a la hora de poner en práctica esta sesión, la mirada de Martina Tuts (2007) quien afirma que “la inmersión lingüística aborda la adquisición de la lengua nueva desde el respeto, la negociación, la contextualización o la intercomprensión y fomenta habilidades de comunicación” (p.51).

La última parte de este debate se centrará en el abordaje del tema del racismo, si es que todavía no hubiera surgido de manera espontánea. Una vez demostrada su existencia en las aulas, como ya se ha hecho en el estado de la cuestión y dado que la temática de la charla TED lo permite, interesaría conocer la posición del alumnado en lo concerniente

al racismo. Para ello, partiremos de la frase con la que Drexler finaliza su charla y que luego volverá a utilizar en su canción “Movimiento”: “Todos somos de ningún lado del todo y de todos lados un poco”.

Esta idea brillante acaba con toda forma de racismo, pues los movimientos migratorios que existen desde el principio, propician que estemos más conectados de lo que incluso podamos llegar a imaginar. A partir de esta idea, se trata de que los alumnos cuenten al resto de compañeros sus orígenes y los posibles cruces raciales o migratorios (no necesariamente debe implicar un cambio de país, ya que en muchas ocasiones se pueden dar casos de abuelos, padres o familiares que debieron cambiar de comunidad autónoma dentro de España, por ejemplo). Al final de esta puesta en común, podremos estar más cerca de conocer nuestra historia, nuestros orígenes. Para desarrollar este debate, la existencia de alumnos de diferentes nacionalidades enriquece enormemente el coloquio y se convierte por su parte, en una excelente oportunidad para crear lazos interpersonales.

Al final de la clase escucharemos en el aula la canción de “Movimiento” anteriormente comentada que, como se ha explicado, aborda los movimientos migratorios como un fenómeno social que existe desde el principio de los tiempos a fin de garantizar la supervivencia.

6ª Sesión. Creación de una décima espinela propia

La última sesión se dividirá en dos partes:

En los primeros 10 minutos de esta sesión, se comenzarán recordando el recorrido histórico de la milonga y la historia de la décima, trabajados con anterioridad a través del Anexo 6. Se intentará llegar a la conclusión de por qué la décima sigue viva después de tantos años y su posterior extensión en Latinoamérica, llegándose a convertir en muchos países del continente americano en la base y la esencia de sus tradiciones artísticas y musicales.

En la segunda parte de la sesión, que durará aproximadamente 40 minutos, se creará un taller de escritura donde los estudiantes realicen, de manera individual, su propia décima a partir de una de las temáticas propuestas: el país de origen, los movimientos

migratorios o la interculturalidad en la sociedad. La idea es transmitirles el deseo de establecer vínculos personales con aquellos lugares de donde sienten que pertenecen. Se pretende que una vez haya tenido lugar el debate en el aula, cada alumno se sienta orgulloso y con ganas de ahondar más acerca de su hogar. No obstante, en caso de que los alumnos no quisieran abordar esta temática se les ofrecen las otras dos opciones previamente citadas: la de los movimientos migratorios que refleja ese continuo transitar de personas debido a los diferentes motivos por los que los individuos abandonan su hogar (laboral, personal, económica, por miedo, por violencia, por conflicto...) y el de la interculturalidad que es precisamente fruto de ese transitar.

La importancia de crear la décima en el espacio de la clase es, básicamente, la de servir de apoyo a los estudiantes que puedan presentar más dificultades y comprobar de primera mano cuáles son dichas dificultades.

Es evidente que la mayor dificultad que pueden presentar, tanto los alumnos nativos como los extranjeros, será la producción propia de un poema, ya que no solo requiere un dominio de la lengua, sino un plus de estética y creatividad que a veces es difícil controlar incluso en tu lengua natal. Además, la dificultad se acrecienta cuando hay que seguir la estructura que exige la décima. El apoyo colectivo que pueda surgir de manera espontánea durante el momento de creación puede ser vital para que todo el alumnado pueda finalizar la tarea.

Finalmente, se les enviará para casa el cumplimentar la rúbrica de autoevaluación para el alumnado (Ver Anexo 7), indicando que son rúbricas anónimas y cuya respuesta no perjudicará la evaluación de la actividad por parte del profesor.

4.7. Agrupamiento

Como se ha comentado a lo largo de la exposición de las actividades, la creación de la décima se plantea como una tarea individual, ya que cada estudiante deberá realizar la suya propia, sin embargo, todas las sesiones que se programan con anterioridad, facilitan la construcción de un conocimiento colectivo que propicia el trabajo

cooperativo en el aula y que contribuye a la superación exitosa de todas las actividades planteadas.

A pesar de que la mayoría de las actividades planteadas en las sesiones se configuran en gran grupo, en determinadas ocasiones, será conveniente dividir la clase en grupos más reducidos. La primera ocasión en la que se divide el aula es por parejas para que trabajen en la realización de un asociograma y la segunda por tríos para que realicen la ficha que contiene el Anexo 6. La finalidad de dividir la clase en grupos responde a la idea de agilizar las dos actividades concretas mencionadas y de que el colectivo inmigrante se pueda sentir más respaldado. De esta manera, estos grupos serán creados por el profesor en función de las necesidades de cada alumnado. El hecho de que los grupos sean reducidos, facilita la integración y la cooperación entre todos los miembros fortaleciendo las relaciones interpersonales de la clase.

4.8. Recursos didácticos

Como ya se ha mencionado anteriormente, la Charla TED “Jorge Drexler. Poesía, música e identidad”

(https://www.ted.com/talks/jorge_drexler_poetry_music_and_identity/up-next?language=es) será el material en torno al cual se diseña el proyecto de innovación. Para realizar su visionado en el aula de manera colectiva será necesario un ordenador con su correspondiente proyector, así como también este recurso será necesario al final de la sesión cuarta para escuchar la canción de “Movimiento” de este mismo artista y que pondrá palabras a la temática del debate que se pretende generar en la clase sobre migraciones.

La charla TED ayudará a desarrollar los dos temas centrales sobre los que se sustenta esta actividad y que es necesario que los alumnos adquieran: por una parte, las décimas (competencia lingüística) y por la otra, la interculturalidad, ya que, como se ha evidenciado, la propia letra de la canción “Milonga del moro judío” introduce una temática vinculada con la interculturalidad, la identidad y el origen.

Por otra parte, este vídeo ha sido seleccionado porque al versar sobre una canción es más fácil que, a través de la música, aunque haya palabras que generen cierta dificultad, los estudiantes se puedan poner en sintonía con un lenguaje universal siempre asociado con emociones y, por ende, accesible a toda la clase. De hecho, el propio Drexler, en un momento dado de la charla, dirá una frase que evidencia precisamente esta idea: “olvídense de entender todas las palabras y céntrense en la musicalidad de los versos”.

Por su parte, debido a la importancia de utilizar la tecnología de la información en el aula, el video de Jorge Drexler actúa como “píldora educativa”, pues mediante contenido multimedia, la charla se constituye como uno de los elementos más importantes de las sesiones planteadas. Un vídeo que logra mantener la atención del alumnado mejorando la retención y el aprendizaje.

Estas TIC servirán también para buscar información acerca de las décimas y como apoyo para la creación de las mismas.

Para el desarrollo de la ficha que se encuentra en el Anexo 6, la clase se realizará en la sala de ordenadores del centro a fin de que los alumnos puedan utilizar los ordenadores que faciliten el cumplimiento de la actividad de búsqueda de información.

4.9. Evaluación

A la hora de evaluar, se tendrá muy en cuenta el proceso de mejora según el tipo de estudiante al que nos referimos: nativos o inmigrantes. Por lo tanto, aunque existan objetivos específicos comunes, hay que pensar que las dificultades añadidas que puedan presentar los segundos pueden ser notorias.

A continuación, se detallan cuáles son los porcentajes que se aplicarán en el criterio de evaluación:

30% fichas (léxico y búsqueda de información).

15% Interacción con los compañeros (cooperación).

10% Participación en clase (debates).

45% Creación de la décima.

A la hora de evaluar la actividad de la décima, se tendrá en cuenta el esfuerzo por parte del alumnado por realizar la tarea exigida logrando un resultado final estético, coherencia del mensaje, ajuste a las normas métricas que exige la décima, riqueza de vocabulario, uso de recursos literarios, normas ortográficas y gramaticales. Para llevar a cabo este proceso de evaluación, se tendrán en cuenta por supuesto las dificultades concretas de cada alumno para desarrollar las actividades planteadas y la valoración real del esfuerzo realizado para superarlas con éxito.

4.9.1. Instrumentos de evaluación

El instrumento de valoración que se va a utilizar es el de la rúbrica, ya que nos permitirá poner en práctica una evaluación sumativa del alumnado, es decir, una evaluación que tenga en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiante (participación en debates sentido crítico, fichas, participación, motivación...), incluido también el producto final.

El objetivo de esta evaluación se realiza desde tres perspectivas: comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados al inicio del proyecto, así como el grado de satisfacción del propio alumnado en el proceso y el papel desempeñado por el docente. Para poder evaluar el proyecto desde estas tres perspectivas, se elaborarán tres rúbricas diferentes: una autoevaluación que el profesor haga de sí mismo; la autoevaluación que el alumnado haga de sí mismo y cuya rúbrica se les entregará en la última sesión, y la evaluación del profesor hacia el alumnado. (Ver Anexo 7, 8 y 9).

4.9.2 Criterios de evaluación

En cuanto a los criterios de evaluación utilizados, recogidos en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se tendrán en cuenta los siguientes:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
Crit.LE.1.1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito	Est.LE.1.1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal,

personal, académico/escolar y social.	académico y laboral, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante.
Crit.LE.1.3. Comprender el sentido global y la intención de textos orales	Est.LE.1.3.1. Escucha, observa e interpreta el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos.
Crit.LE.1.8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.	Est.LE.1.8.1. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.
Crit.LE.2.5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.	Est.LE.2.5.3. Escribe textos en diferentes soportes usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas ortográficas y gramaticales.
Crit.LE.3.5. Usar correcta y eficazmente los diccionarios y otras fuentes de consulta, en papel o en formato digital para resolver dudas sobre el uso correcto de la lengua y para progresar en el aprendizaje autónomo.	Est.LE.3.5.1. Utiliza los diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital, resolviendo eficazmente sus dudas sobre el uso correcto de la lengua y progresando en el aprendizaje autónomo.
Crit.LE.3.7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de	Est.LE.3.7.1. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas

comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.	ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.
Crit.LE.4.5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	<p>- Est.LE.4.5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.</p> <p>- Est.LE.4.5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.</p>

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado para poder desarrollar el proyecto de innovación recientemente expuesto, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el uso del material audiovisual se justifica por su atractivo para todo el alumnado, ya que la imagen supone un valor añadido en la comprensión del texto, especialmente entre el alumnado inmigrante. No obstante a la hora de seleccionar aquel material que se emplea en el aula, habrá que tener muy en cuenta que el tema o el contenido se ajusten a las finalidades educativas de las sesiones.

En este caso en concreto y, como ya se ha expuesto a lo largo del trabajo, la elección del material audiovisual está justificada ya que contribuye a cumplir con los dos objetivos principales que persigue esta propuesta didáctica: acercar al alumnado el mundo de la poesía desde una perspectiva novedosa y, por la otra, mejorar el ambiente de una clase compuesta por alumnos de diferentes nacionalidades.

Por su parte, para garantizar una correcta explotación didáctica de dicho material, será necesaria una adecuada contextualización que active conocimientos previos del

alumnado, especialmente del inmigrante en lo que se refiere al léxico específico y a la temática cultural.

Asimismo, para lograr el enfoque intercultural en el aula, será necesario preparar las condiciones de confianza y reciprocidad que motiven al alumnado, ya sea nativo o inmigrante, a compartir con la clase y el profesor sus experiencias personales. Es por ello, que el conocimiento previo que el docente posea de su clase y de las culturas que la integran va a ser muy importante para conducir el debate e incentivar a todos los alumnos para que hablen de aquellos asuntos que, gracias a su cultura, dominan y conocen.

De esta manera, puede decirse que el aprendizaje cooperativo, tanto en gran grupo como en pequeños grupos o parejas, favorece enormemente tanto al alumnado autóctono como al inmigrante puesto que una vez creadas las condiciones con las que el estudiante pueda expresarse abiertamente, se crea el ambiente propicio para que se produzca la conversación natural y la construcción colectiva del conocimiento a partir de la puesta en común de puntos de vista diversos. Fruto de este intercambio será posible desarrollar una conciencia intercultural.

Así pues, la conversación a la que lleva de modo natural el aprendizaje cooperativo es importante por varios motivos. En primer lugar, porque prepara al alumno de cara a situaciones comunicativas reales a las que tendrá que hacer frente en el futuro. Además, gracias al diálogo, se potencia también la curiosidad y una mirada más abierta hacia las diferentes formas de comprender el mundo. Solo de esta manera, rompiendo esta barrera, se consigue el intercambio real de conocimientos sobre nuestra propia cultura y la de los demás, combatiendo así el racismo existente.

Asimismo, la charla TED de Jorge Drexler que se plantea como el elemento central de la actividad, contribuye al debate ya que su contenido propicia el reconocimiento del otro, desde el respeto y a partir de una reflexión sobre la propia cultura y la del resto de compañeros.

Por su parte, en lo que concierne al desarrollo de la lengua oral, el alumno inmigrante recibiría una motivación mucho mayor, ya que el *input* al que se le somete no procede únicamente del docente, sino que pasa también por la cooperación con otros estudiantes que dominan en mayor medida la L2 que necesita aprender.

Sin embargo, el debate, como ya se ha expuesto, es beneficioso para todos los alumnos ya que aprenden de la experiencia compartida y están más cerca de comprender y conocer a la totalidad de los compañeros que componen su aula. De esta manera, la conversación en el aula se convierte en el vehículo perfecto para la puesta en práctica de la expresión oral en un entorno de confianza para el alumno, ayuda a reforzar la compenetración y el respeto de las normas y las convenciones sociales que rigen toda conversación.

Por último, dentro de un aula intercultural sería ideal tener muy en cuenta las diferentes lenguas que componen la clase. Sin embargo y dado que es prácticamente imposible que el docente domine las lenguas de origen de todo su alumnado, hay que enseñar la lengua vehicular, en este caso el castellano, desde el respeto a todas las culturas que conforman nuestra aula y siempre intentando facilitarle al alumnado inmigrante el aprendizaje de la segunda lengua, utilizando para ello diferentes métodos y estrategias. Buena parte de ellas, se encuentran recogidas por la metodología AICLE, de gran utilidad cuando nos debemos enfrentar a un aula multicultural. La importancia de que el alumnado inmigrante domine la lengua de la cultura en la que se integra, facilitará su inclusión social y mejorará su rendimiento académico.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUADO ODINA, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado Odina, y M. del Olmo. (Ed.), *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 15-30). Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

AGUADO, ODINA T., GIL JAURENA, I. y MATA BENITO, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, España: MEC/Los libros de la Catarata. Cuadernos de educación INTERCULTURAL.

ÁLVAREZ LÓPEZ, M. E. (2012). Historias de vida. Racismo en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. En C. Hernández Sánchez, (Ed.), *Racismo y*

educación. De la invisibilidad a la evidencia (pp. 125-132). Madrid, España: UCM Editorial Complutense.

BAUMGARTL, B. y MILOJEVI, M. (2009). Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el Siglo XXI. En T.Aguado Odina, y M. del Olmo. (Ed.), *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 91-104). Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

DEL OLMO, Margarita. (2009). El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender <ventajas> del racismo. En T.Aguado Odina, y M. del Olmo. (Ed.), *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 143-158). Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (2006). El Otro entre nosotros: el musulmán en la prensa. En L. Bastida. (Ed.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 98-123). Alicante, España: CAM Obra Social. Convivir sin racismo.

FERNÁNDEZ MONTES, M. (2012). En torno a la integración escolar: Relato de un debate sobre las implicaciones racistas del concepto. En C. Hernández Sánchez, (Ed.), *Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia* (pp. 199- 208). Madrid, España: UCM Editorial Complutense.

FORD J. G (1991). *Informe Ford sobre el racismo en Europa*. Madrid, España: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.

GIL JAURENA, I. (2009). Enfoque intercultural y práctica escolar. Escenarios en la comunidad de Madrid. En T.Aguado Odina, y M. del Olmo. (Ed.), *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 175-180). Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

LLORENTE, M. J. (2015). El síndrome de Ulises y el manto de Penélope o cómo tejer redes afectivas para afrontar la diversidad en el aula de EL2. En Y. Morimoto, M^a. V. Pavón y R. Santamaría (Ed.), *La Enseñanza de ELE centrada en el alumno*. (pp. 515-522). Madrid, España: ASELE.

MAALOUF, A. (2009): *El desajuste del mundo. Cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid, España: Alianza Editorial.

MAJÓ, F. y BAQUERÓ, A. (2014): *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinares*, Barcelona, España: Graó.

MARSH, D. (1994). *Educación bilingüe y aprendizaje integrado de contenidos e idiomas*. Asociación Internacional para la Comunicación Transcultural, Enseñanza de Idiomas en los Estados Miembros de la Unión Europea. París: Universidad de la Sorbona.

MARTÍN ROJO, L. (Ed.). (2002) *¿Asimilar o integrar?: Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

MARTÍN ROJO, L., y MIJARES, L. (2007). <<Solo en español>>. Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de educación*, (343), pp. 93-112.

MARTÍN VEGAS, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, España: Síntesis.

MARTÍNEZ EZQUERRO, A. (2015). Acción comunicativa y competencia lingüística: interacción en situaciones de habla. En Y. Morimoto, M^a. V. Pavón y R. Santamaría (Ed.), *La Enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 591-600). Madrid, España: ASELE.

MATA, P. (2009). Ciudadanía y Participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En T. Aguado Odina, y M. del Olmo. (Ed.), *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 31-46). Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

NAVARRO SÁNCHEZ, E. (2016). *La configuración del discurso satírico en torno a la representación del Islam. Las caricaturas de Mahoma en Charlie Hebdo y el Jyllands-Posten*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

PORRAS ARÉVALO, J. (2010). *El valor de la educación intercultural*. Madrid, España: Visión Libros.

REPETTO, E., GARIDO, M., MUDARRA, M.J., URIBARRI, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en

contextos multiculturales. *Revista Electrónica en Investigación Psicoeducativa*. (11), pp. 159-178.

RINCÓN, F y SANCHEZ ENCISO, J (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona, España.: Montesinos.

RODRIGUEZ REY, R. (2012). El racismo en el aula desde una perspectiva psicológica (1). Explicaciones, manifestaciones y efectos. En C. Hernández Sánchez. (Ed.), *Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia* (pp. 27-50). Madrid, España: UCM Editorial Complutense.

RODRIGUEZ REY, R. (2012). El racismo en el aula desde una perspectiva psicológica (2). Formas de combatirlo. En C. Hernández Sánchez. (Ed.), *Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia* (pp. 51-68). Madrid, España: UCM Editorial Complutense.

SAID, Edward. W. (1978) *Orientalismo* M.L. Fuentes (trad.). Barcelona, España: DeBolsillo.

TAYLOR,CH. (1993): *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*, México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

THARP, R., ESTRADA, P., DALTON, S., y YAMAUCHI, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE...., NL. *Revista de Educación* (343), pp. 71-91.

TUTS, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, (343), pp. 35-54.

WEBGRAFÍA

CASSANY, D. (2004). El aprendizaje cooperativo para ELE. UIIniveritat Pompeu Fabra. Dirección Académica Instituto Cervantes (2012), Las competencias clave del

profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Madrid. Recuperado de <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/AprCoo04.pdf/4c84be3f-7897-404c-8b13-b8afb805a145>

Consejo Escolar de Aragón (2019). *Informe 2019 sobre la Situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso escolar 2017-2018.* Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1RHFZI4a63MnXuFMZtRaKjDEKFM8IRLXh/view>

CUSTODIO ESPINAR, M. (2016). AICLE: Enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera.* Recuperado de https://marcoele.com/descargas/23/custodio_caballero-clil.pdf

DREXLER, J. (2017, abril). *Jorge Drexler: Poesía, música e identidad.* Recuperado de https://www.ted.com/talks/jorge_drexler_poetry_music_and_identity/transcript?language=es

DREXLER, J. (2017). Movimiento. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lIGRyRf7nH4>

FETE-UGT (2008). *La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas.* Recuperado de [file:///C:/Users/maria/Downloads/doc1_3724_384685597%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/doc1_3724_384685597%20(1).pdf)

FRANCOS MALDONADO, C. (2015). Propuesta para desarrollar una competencia intercultural y plurilingüe teniendo en cuenta la voz del alumnado. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0379.pdf

GARCIA, P. (2004). *Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua.* Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/III.2.pilar.pdf>

HAYAS, K.M. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf

HEVIA ARTIME, I. (2014): *Movimientos Migratorios en España. De la década prodigiosa de la inmigración a la recesión económica*. Madrid España: Accem. Recuperado de <https://www.accem.es/wp-content/uploads/2017/07/MovimientosMigratoriosEspana.pdf>

IDD-Innovación y desarrollo docente. (2017). Metodología AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Recuperado de <https://iddocente.com/aicle-aprendizaje-integrado-contenidos-lenguas-extranjeras/>

LINEROS QUINTERO, R. (2006). Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua. *Revista Contraclave*. Recuperado de <http://www.contraclave.es/espanolex/Unidades%20didacticas%20EL2.pdf>

PAVESI, M., BERTOCCHI, D., HOFMANNOVÁ, M. y KAZIANKA, M. (2001). *Enseñar en una lengua extranjera. Cómo utilizar las lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura*. Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>

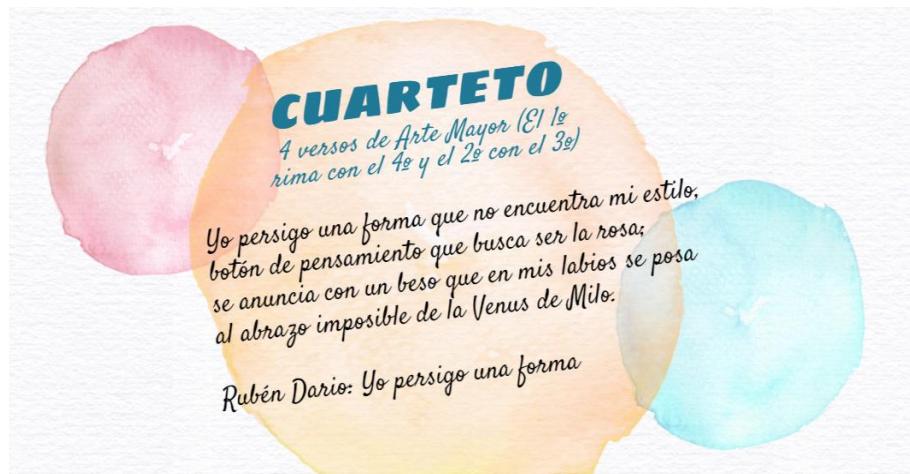
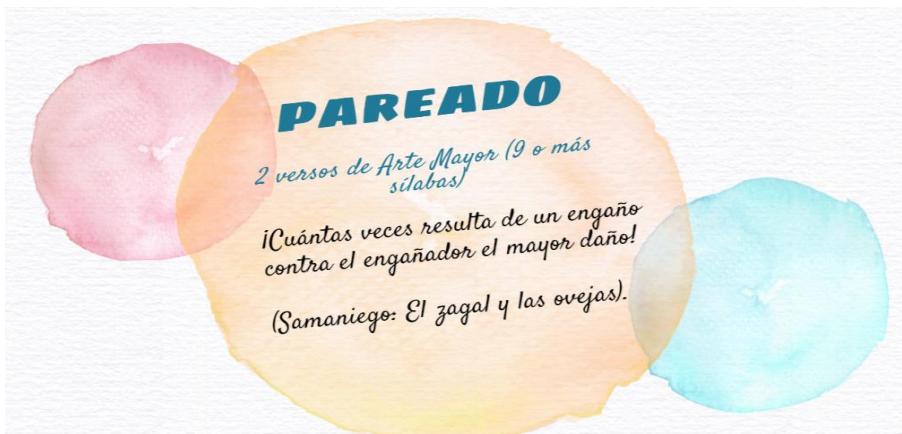
PÉREZ SINUSÍA, Y. (2015). *Las estrategias de aprendizaje y comunicación en el desarrollo de la comprensión audiovisual en una clase de ELE*. Escuela Oficial de Idiomas de Alcorcón. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/casablanca_2017/19_perez.pdf

RÍOS, A., GARCÍA, D., y GARCÍA, P. (2007). *El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345417>.

SOTO MORATA, P. (2006). Docentes sujetos culturales y mediadores interculturales. En P. Álvarez Coso (Ed.), *Hacia el aula intercultural. Experiencias y Referentes* (pp. 9-39). Recuperado de <https://bit.ly/3bJGPos>

7. ANEXOS

Anexo 1: Repaso de los principales tipos de estrofas



Anexo 2: Transcripción de la canción

MILONGA DEL MORO JUDÍO

JORGE DREXLER



* MARCA EN EL POEMA LA
RIMA Y EL NÚMERO DE SÍLABAS

Por cada muro un lamento
En Jerusalén la dorada
Y mil vidas malgastadas
Por cada mandamiento.
Yo soy polvo de tu viento
Y aunque sangro de tu herida
Y cada piedra querida
Guarda mi amor más profundo
No hay una piedra en el mundo
Que valga lo que una vida.

**Yo soy un moro judío
Que vive con los cristianos
No sé qué dios es el mío
Ni cuáles son mis hermanos.**

No hay muerto que no me duela
No hay un bando ganador
No hay nada más que dolor
Y otra vida que se vuela
La guerra es muy mala escuela
No importa el disfraz que viste
Perdonen que no me aliste
Bajo ninguna bandera
Vale más cualquier quimera
Que un trozo de tela triste.



**Yo soy un moro judío
Que vive con los cristianos
No sé qué dios es el mío
Ni cuáles son mis hermanos.**

Y a nadie le di permiso
para matar en mi nombre
un hombre no es más que un hombre
Y si hay dios, así lo quiso
El mismo suelo que piso
Seguirá, yo me habré ido
Rumbo también del olvido
No hay doctrina que no vaya
Y no hay pueblo que no se haya
Creído el pueblo elegido.

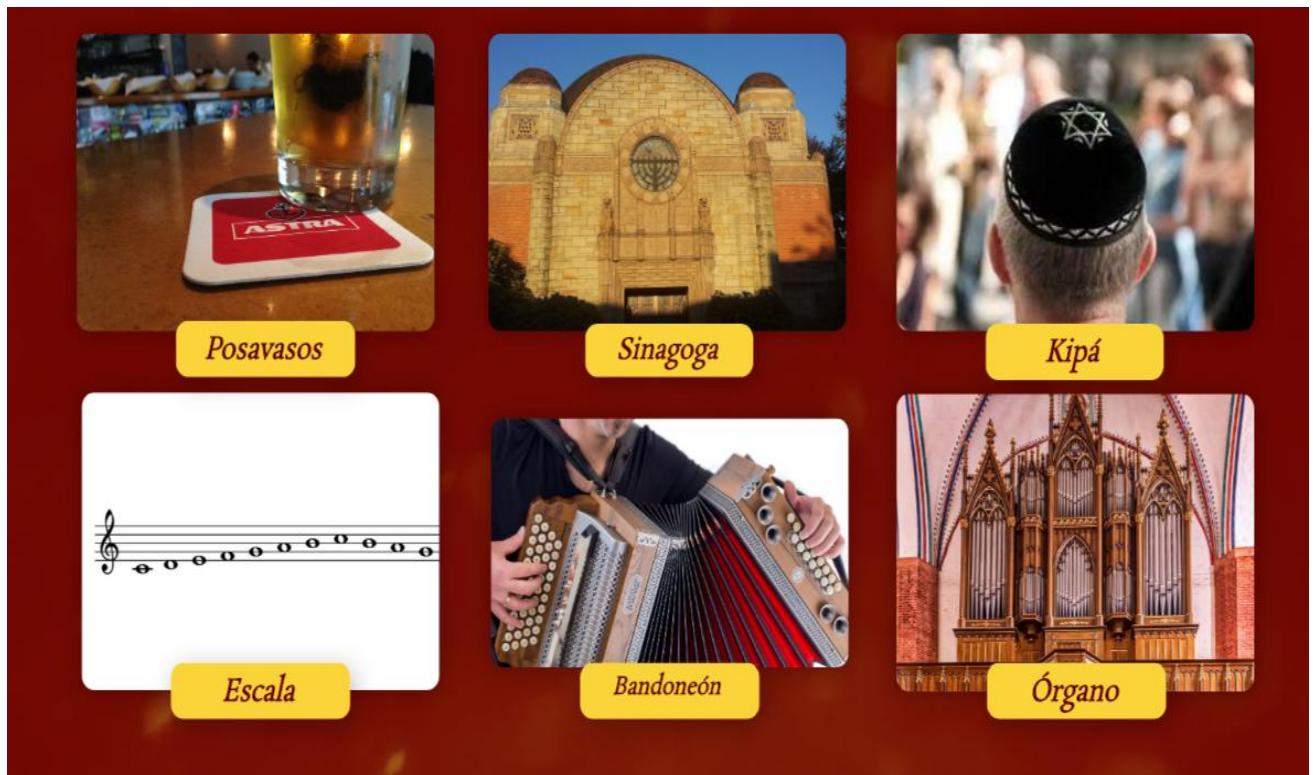


RECUERDA:

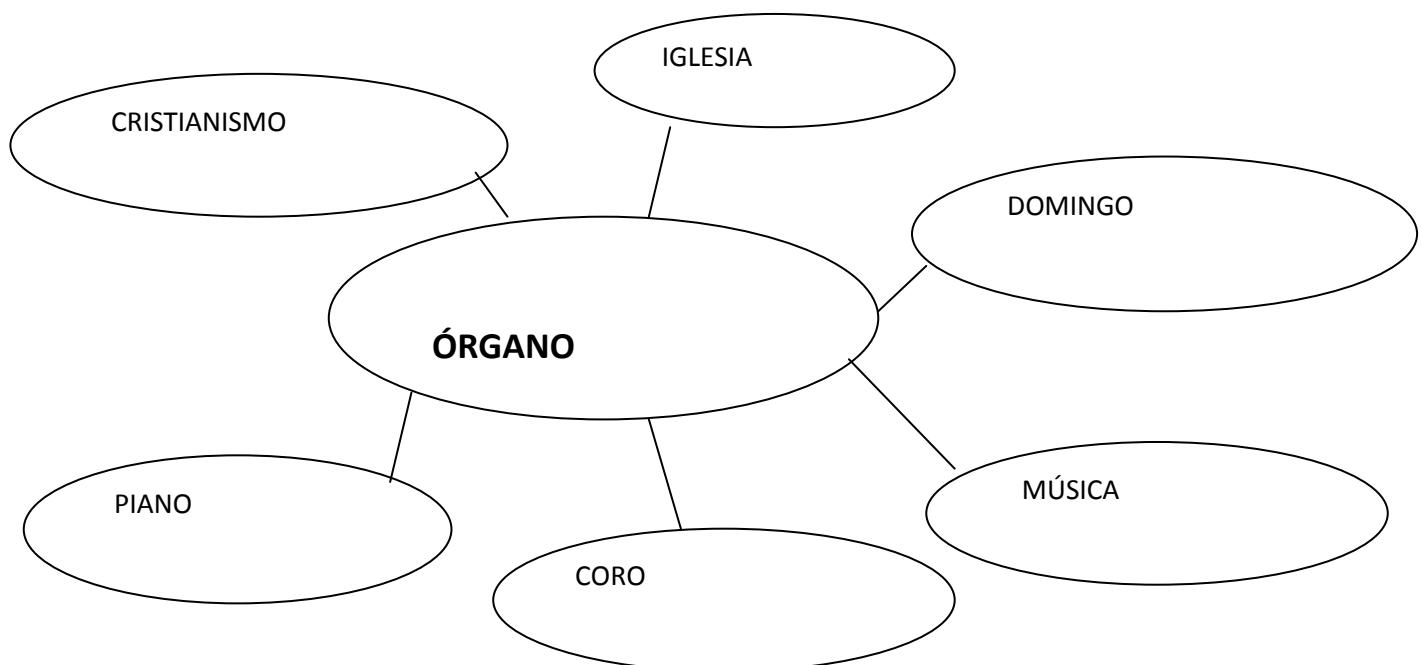
**-LAS PALABRAS AGUDAS SUMAN UNA SÍLABA Y A LAS
ESDRÚJULAS SE LA RESTAN.**

**-LA SINALEFA ES LA UNIÓN DE SÍLABAS
CUANDO LA ÚLTIMA LETRA DE UNA PALABRA ES VOCAL Y
LA PRIMERA DE LA SIGUIENTE**

Anexo 3: Diccionario en imágenes



Anexo 4: Ejemplo de Asociograma



Anexo 5: Análisis de comprensión e interpretación de la canción “Milonga del moro judío”

NOS ADENTRAMOS EN LA CANCIÓN

ANALIZA LAS SIGUIENTES METÁFORAS

POR CADA MURO UN LAMENTO:

CADA PIEDRA QUERIDA:

NO HAY NADA MÁS QUE DOLOR Y OTRA VIDA QUE SE
VUELA:

TROZO DE TELA TRISTE:

LA GUERRA ES MUY MALA ESCUELA, NO IMPORTA EL
DISFRAZ QUE VISTE:

**¿QUÉ QUIERE DECIR LA ESTROFA: "NO HAY
PUEBLO QUE NO SE HAYA CREÍDO EL PUEBLO
ELEGIDO"?**

**¿QUÉ SIGNIFICA "QUIMERA"? UTILÍZALO EN UNA
FRASE**



Anexo 6: Modelo ficha para trabajar en grupos y en casa

SOBRE LA MILONGA...

MARCA SOBRE ESTE MAPA EL RECORRIDO GEOGRÁFICO DE LA MILONGA ANTES DE QUE SE CONVIRTIERA EN URUGUAYA



CANCIÓN EN IMAGEN

ELIGE UNA FOTOGRAFÍA QUE PONGA IMÁGENES AL POSIBLE SENTIMIENTO DEL AUTOR AL ESCRIBIR ESTA CANCIÓN O A LO QUE A TI TE SUGIERA ESTA MÚSICA AL ESCUCHARLA.

INFÓRMATE

BUSCA INFORMACIÓN SOBRE LA DÉCIMA. ¿QUIÉN LA CREÓ Y CUÁNDΟ? ¿CÓMO Y CUÁNDΟ ATRAVESÓ LAS FRONTERAS ESPAÑOLAS? DATOS CURIOSOS...



Anexo 7: RUBRICA I: AUTOEVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO. Se insistirá en que las respuestas no cambiarán la nota de la actividad sino que servirán de guía al profesor.

	1	2	3	4
Tarea a nivel general	Siento que no he aprendido nada.	No me ha importado realizar esta actividad pero no he aprendido gran cosa.	Me ha parecido muy útil esta actividad.	Siento que esta actividad me ha servido para estar más unido a mi clase y aprender nuevos conceptos antes desconocidos para mí.
Elaboración de las fichas	Me han parecido difíciles y poco útiles	No me parece del todo útil y adecuado para la asignatura de lengua.	Me han parecido interesantes porque me han ayudado a profundizar más sobre los temas que se me exigían.	Siento que han sido muy útiles para la comprensión de la charla TED y me ha ayudado a aprender conceptos nuevos.
Creación de la décima	No creo que nunca más escriba otra en mi vida.	Me ha parecido difícil y poco útil	Me ha costado mucho hacerlo pero me ha gustado.	Me ha parecido un ejercicio muy interesante y creativo.
La clase	No me ha servido para unirme más a mis compañeros	Sigo relacionando me con los mismos compañeros que siempre.	Ahora conozco y comprendo mejor a mi clase.	Después de esta actividad conozco mejor a mi clase y me gusta formar parte de ella.

Anexo 8: RÚBRICA II: AUTOEVAUACIÓN PARA EL PROFESOR

	1	2	3	4
Capacidad para atender a la diversidad del aula	Atiendo solo a los alumnos que tienen los conceptos claros.	Trato a todo el alumnado como si fuera una masa homogénea.	Me ocupo de todo el alumnado independientemente de las dificultades que	Hago de las diferencias un plus para el aprendizaje de la totalidad de la clase, además de ocuparme de todos los

			presenten.	alumnos.
Exposición de la actividad	Utilizo una exposición confusa y enrevesada.	Mi exposición es incompleta, aunque lo que expongo es claro.	Soy clara y concisa y mis mensajes son completos.	Soy clara y concisa y tengo recursos para comunicarme con la totalidad del alumnado.
Manejo de los tiempos	No he sabido manejar los tiempos y no he podido hacer lo que tenía planeado	Solo he manejado correctamente los tiempos en alguna de las sesiones.	He manejado con bastante habilidad los tiempos de la totalidad de las sesiones.	He sabido otorgar a cada actividad el tiempo correcto y necesario que los alumnos necesitaban.
Interés de la actividad	Los alumnos no han conectado con la actividad.	Solo una parte de la actividad ha sido interesante.	La actividad ha sido interesante por salirse de lo establecido.	La actividad ha sido un éxito y ha resultado interesante para los alumnos.
Interculturalidad	No he conseguido el objetivo perseguido	Hay algo de mejoría pero no lo suficiente.	Ha mejorado mucho el ambiente de la clase.	He conseguido el objetivo perseguido.
Aspectos a mejorar de cara a siguientes cursos				
¿Repetiría la sesión?				

Anexo 9: RUBRICA III: EVALUACIÓN AL ALUMNADO

	1	2	3	4
Participación en la clase	Nunca participa en los debates ni en la clase.	Intenta participar lo menos posible.	Participa, interviniendo de manera muy oportuna.	Participa de manera excelente y da pie al diálogo.
Cooperación con los compañeros	Ninguna intención de cooperar	Hay un intento de cooperación pero muy vago.	No ha ayudado con los compañeros por su nivel	Es un alumno ejemplar en todos los aspectos.

			académico pero su actitud es impecable.	
Fichas	Se percibe poco esfuerzo en las tareas.	A pesar de su capacidad, no se ha esforzado lo suficiente.	Sea correcta o incorrecta, se ha esforzado mucho en la resolución de la tarea.	Ha ampliado enormemente su conocimiento en la materia.
Décima	No tiene coherencia ni esfuerzo detrás	No tiene mucha coherencia pero se percibe el esfuerzo.	Es coherente, correcta y se percibe esfuerzo.	Es creativa, muy coherente y se percibe esfuerzo