

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación **TransferLAELE (ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados**.



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander de Español
como Lengua de Migrantes y Refugiados

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Licerias

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irimi Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Marta García Balsas

Dra. Teresa Simón Cabodevilla

Dra. María Eugenia Flores

Dra. Marta Gallego García

Dr. Luca Bazi Otero

UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

ISSN 2792-3401

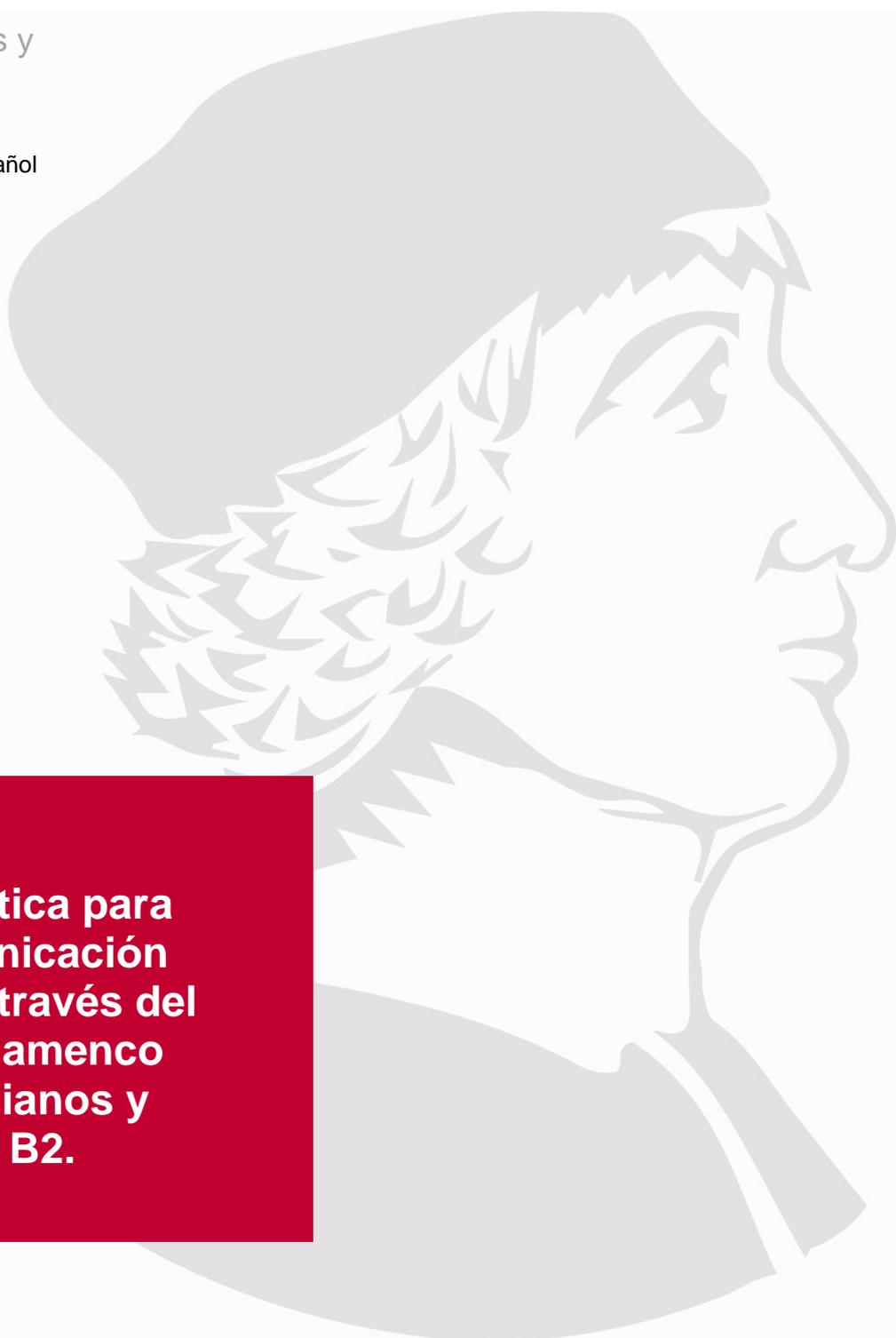
Propuesta didáctica para trabajar la comunicación de emociones a través del subjuntivo y el flamenco con alumnos italianos y nivel de español B2

Autora: Mariana Murias Martínez

Número 3 Volumen IV Año 2023

Facultad de Lenguas y Educación

Mariana Murias Martínez
Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera



Propuesta didáctica para trabajar la comunicación de emociones a través del subjuntivo y el flamenco con alumnos italianos y nivel de español B2.

TFM

Versión	Fecha	Motivo de modificación	Elaboración	Revisión	Aprobación



GLOBAL CAMPUS
NEBRIJA



GLOBAL CAMPUS
NEBRIJA

AUTORIZACIÓN

D^{ña}. MARIANA MURIAS MARTÍNEZ AUTORIZA A LA UNIVERSIDAD NEBRIJA LA DISPOSICIÓN EN ABIERTO DEL PRESENTE TRABAJO.



Introducción	4
Agradecimientos	4
Resumen	5
Introducción	6
Marco teórico	8
La dimensión intercultural de la música	8
Más allá de la literalidad	13
La expresión de sentimientos a partir del subjuntivo	21
Análisis contrastivo entre el subjuntivo español e italiano	25
Revisión de propuestas didácticas	29
Propuesta didáctica	44
Conclusiones	81
Bibliografía	84

Introducción

Agradecimientos

A mi tutora, Encina Alonso Arijá, por haberme acompañado en todo momento, a cada paso que he dado durante la elaboración de mi TFM, regalándome los valiosos consejos de la experiencia. Gracias por haber apreciado mis ideas y, sobre todo, por haber compartido conmigo la pasión por el flamenco.

A la Universidad Nebrija, por ofrecerme la ocasión de descubrir una carrera tan excitante y gratificante como es la enseñanza del español para extranjeros.

A Susana Martín, Rosana Acquaroni, Cristina Herrero y el resto de inolvidables profesores que han hecho posible el máster. Gracias, en especial, a Begoña Martín Alonso, que ha guiado nuestro camino en un año lleno de retos y oportunidades.

A mi familia, por creer incondicionalmente en mí.

Resumen

El flamenco se percibe en el extranjero como un rasgo esencial de la sociedad española, dada su raíz folclórica. Pese a su proyección internacional, ni siquiera dentro de España conocemos verdaderamente sus orígenes, sus bases y sus referentes. La presente propuesta didáctica tiene por objeto sumergir al estudiante de español en una tradición aún sujeta a prejuicios y desmentirlos para poner la música al servicio de la expresión de emociones. Respaldada por un estudio de las principales fuentes teóricas sobre el tema, la secuencia diseñada consta de actividades comunicativas que conducen al alumno italófono hacia el aprendizaje de ciertos usos del subjuntivo a través del lenguaje poético.

Palabras clave: cultura, gramática, metáfora, sentimiento, *congiuntivo*, verso.

Abstract

Flamenco is perceived abroad as an essential feature of spanish society, given its folk roots. Despite its international projection, even within Spain people do not really know its origins, its bases and its references. This didactic proposal aims to immerse the learner of Spanish in a tradition that is still subject to prejudices and deny them to put music at the service of the expression of emotions. Supported by a study of the main theoretical sources on the topic, the designed sequence consists of communicative activities that lead the Italian student towards learning certain uses of the subjunctive through poetic language.

Key words: culture, grammar, metaphor, feeling, *congiuntivo*, verse.

Introducción

La enseñanza de la gramática en las lecciones de español como lengua extranjera corre el riesgo de ser poco motivadora, tanto para el alumno como para el profesor, y caer en la monotonía. Sin embargo, la necesidad de explicar y practicar las normas que rigen el lenguaje es compatible con la amenización de una clase. Es decir, la interiorización de las reglas lingüísticas puede llevarse a cabo -y, de hecho, acabar siendo más sólida- por medio de técnicas y dinámicas que exploren el potencial creativo del alumnado y que rompan con la rigidez que muchas instituciones han heredado del método tradicional.

Concretamente, el estrés asociado al estudio de una segunda lengua se reduce cuando se emplean en el aula materiales vinculados al ocio: cortometrajes, juegos, etc. Entre ellos, cabe destacar las canciones, pues “la música hace a los estudiantes más receptivos al tema que están aprendiendo gracias a que las barreras psicológicas disminuyen y gracias a que aumenta la participación emocional en el proceso de aprendizaje”¹ dentro de un espacio seguro. Como enseñantes de español, tenemos la suerte de contar con un extenso repertorio hispano, que llega desde los clásicos boleros hasta el más reciente reggaetón.

El flamenco es un género musical que distingue a España internacionalmente y que suele llamar la atención de los estudiantes extranjeros. Está íntimamente ligado con el folclore andaluz y, aunque no existe un consenso acerca de su origen y su evolución, aporta una información de gran valor sobre la historia y las costumbres españolas. Ya que abarcar todos sus aspectos sería imposible dentro de una sola propuesta didáctica, la presente secuenciación estará centrada exclusivamente en una selección de composiciones musicales, entendidas como recursos literarios, sobre las que trabajar conocimientos gramaticales.

Los matices culturales serán, por supuesto, presentados también a los alumnos, con el objetivo fundamental de introducirles en el flamenco de la forma más completa y contextualizada posible. El cante, en particular, al igual que la poesía, encierra “la universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, aun escritos en un idioma extranjero”², de modo que puede llegar a emocionar, desde un lenguaje muy personal, a cualquier público.

¹ Llorente, L. (2009) “El ritmo de la gramática: La música en la clase de español como lengua extranjera.” *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 32. Pág. 70.

² Maresma Durán, J. (2006) “El uso de la poesía en el aula de ELE.” *Instituto Cervantes de Río de Janeiro*. Pág. 243.

Por su parte, el aprendizaje del modo subjuntivo resulta intuitivo para los alumnos itálfonos, puesto que utilizan el mismo concepto verbal en su lengua, bajo el nombre de *congiuntivo*. No obstante, sus usos son diferentes en ciertos casos, por lo que, a menudo, se producen confusiones. Además, debido a la simplificación del lenguaje en ambientes coloquiales para facilitar la comunicación, “en italiano el modo *congiuntivo* está a punto de extinguirse, mientras que en el español está aún muy activo”³.

Considerando los factores planteados, se pretende diseñar, de acuerdo con el enfoque comunicativo de la lengua, una secuencia por tareas que ayude a los estudiantes italianos a comprender y aplicar correctamente el subjuntivo y que integre las cuatro destrezas lingüísticas. El propósito principal, dado el nivel escogido, es evitar la fosilización de errores al tiempo que se explota la complejidad fonética de las canciones y se infieren cuestiones sociales de sus letras.

Según marca el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en la fase de profundización referente a productos y creaciones culturales, los estudiantes deben conocer géneros de la música popular y tradicional, aunque dentro de la fase de consolidación se habla ya de palos y artistas representativos del flamenco. Por lo tanto, la elección del tema se encuentra fundamentada, no solo en su interés, sino también en los requisitos lingüísticos y culturales que se exigen, desde el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), al grupo meta en cuestión.

³ Striedelmeijer, D. (2009). “Ricerca contrastiva sull’uso del congiuntivo italiano e del subjuntivo spagnolo.” Trabajo Fin de Máster, Universidad de Groninga. Pág. 58.

Marco teórico

La dimensión intercultural de la música

Para que los alumnos puedan desarrollar una competencia comunicativa intercultural, es necesaria la revisión crítica de los modelos de pensamiento correspondientes tanto a su cultura de origen como a la cultura meta. En su obra *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers* (2002), Byram estableció que, además de una serie de conocimientos sociales, se requieren cuatro saberes: comprender, implicarse, aprender y hacer, y ser. Su concepción supone un giro hacia el enfoque formativo, por otorgar el papel protagonista en el aprendizaje de lenguas a la relación con la alteridad, también llamada otredad.

Cuando hablamos del contacto con el otro, situado a una distancia insalvable del yo, nos solemos referir al fenómeno que sucede fuera del lugar de origen del hablante. A pesar de que el encuentro del estudiante con el otro ocurre con ocasión del turismo o la emigración, no debemos ignorar que, cada vez con más fuerza, acontece también dentro de su propia comunidad multicultural. Para Byram, la dimensión política de la interacción entre dos culturas constituye una toma de conciencia. Es un momento de descubrimiento que acontece con la música, por ejemplo, y que tiene por consecuencia la relativización de los valores que han sido naturalmente asumidos en una sociedad.

Siankope y Villa establecieron los tres pilares que fortalecen el crecimiento individual del estudiante -aplicables en una clase de ELE- para permitirle relacionarse con el exterior desde la autoconfianza. En primer lugar, mencionan el desarrollo personal a partir de la autoestima, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. A continuación, sacan a colación la adquisición de valores, que comprende una educación en la tolerancia, el respeto y la cooperación. Finalmente, hacen referencia al conocimiento de la cultura propia y ajena, que se ve facilitado especialmente por la música popular, debido a "las costumbres que se reflejan (...) y los múltiples elementos comunes al ser humano"⁴ que transmiten de una generación a otra. Es decir, el folclore reúne la tradición de una población en un marco universal.

⁴ Siakope, J., Villa, O. (2004) "Música e interculturalidad." Los libros de la Catarata: Ministerio de Educación y Ciencia. Pág. 16.

La música, en general, sirve de canal a la comunicación interpersonal y ofrece interesantes recursos a la hora de trabajar la interculturalidad, entendida como la actitud positiva ante la diferencia. El profesor de lenguas extranjeras tiene la posibilidad de propiciar, a través de las canciones, un enriquecimiento en sus alumnos, valiéndose del contexto pluricultural que hay en el aula. Los recursos musicales son un medio de sacar provecho a los potenciales miedos del alumnado ante lo nuevo o lo extraño y de concebir la disparidad no como un problema, sino como un requisito en el aprendizaje. Realmente, afrontar los comportamientos, las creencias, los símbolos y los rituales desconocidos, así como las lenguas, desde la receptividad y la proactividad es la auténtica vía del saber.

Numerosos especialistas consideran el lenguaje de la música más próximo a la literatura que a la lengua cotidiana, en lo referente al uso de figuras retóricas como repeticiones o comparaciones, pero muchos otros, en cambio, lo asemejan al lenguaje espontáneo y coloquial propio de los jóvenes. Aunque una lectura superficial de las canciones empleadas en la didáctica de ELE nos lleve a pensar en una ilustración puramente gramatical, “no debemos pasar por alto que todas ellas encierran interesantes aspectos que permiten una explotación mucho más profunda y completa”⁵.

Además, la música en ELE supone un aprendizaje sobre textos auténticos, que permite “familiarizar al estudiante de una manera más directa con el lenguaje real y fomentar una situación comunicativa verdadera en la instrucción”⁶. Asimismo, la riqueza lingüística presente en las obras escritas, frente a la expresión oral, se traduce en un incremento de vocabulario, estructuras sintácticas y variaciones estilísticas.

El flamenco reúne los rasgos comunicativos de la música, en cuanto composición -de carácter popular- armónica, rítmica y melódica, y de la literatura, en tanto que creación poética. Si acudimos a la semiótica para situar la relevancia de sus letras en la enseñanza del español como segunda lengua desde una perspectiva intercultural, se “evidencia que el texto no está separado de unos valores que vehicula, y de unos sujetos implicados en su producción y

⁵ Monreal Azcárate, M. (2011) “Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE.” Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Pág. 1172.

⁶ Maresma Durán, J. (2006) “El uso de la poesía en el aula de ELE.” Instituto Cervantes de Río de Janeiro. Pág. 242.

recepción”⁷. La literatura, según I. Lotman y B. Uspenski, es un signo cultural que ejerce de sistema de modelización secundaria sobre el modelo de las lenguas naturales, estructurando e interpretando el mundo. Así, las herramientas figurativas como la alegoría, propias de la poesía y presentes, por tanto, en las canciones, suponen el paso hacia lo abstracto bajo unas formas de conciencia culturales y estéticas determinadas.

Por último, el flamenco ofrece la ventaja de llevar al aula una variedad dialectal del español-catalogada, en ocasiones, como *vulgar*-, ayudando a romper el estigma que nace en el ámbito académico e institucional y recae sobre determinados grupos sociales. Teniendo en cuenta la división entre las variedades consideradas legítimas y no legítimas, “puede ser altamente beneficioso desde el punto de vista de la solidaridad”⁸ con los hablantes andaluces y gitanos, pues enseñar la pronunciación y las expresiones propias del sur de España, así como un vocabulario caló, implica reivindicar la diversidad del lenguaje, contra la homogeneización imperante que la invisibiliza.

Queda claro que la escritura y el habla, en la medida en que generan unas actitudes asociadas a las valoraciones de los usuarios, tienen implicaciones muy importantes en la sociedad, por lo que su estudio no debería limitarse al ámbito de la corrección gramatical. Aunque el modelo de enseñanza refleja la norma culta para abarcar un español más general, los acentos siguen siendo parte de la realidad lingüística. Una conciencia cultural crítica supone la lucha contra su renuncia y la mediación en favor de una formación global para el alumnado.

“El lenguaje del flamenco, conforme los andaluces y los aficionados al cante van teniendo acceso a la cultura y a la instrucción académica, se acomoda a la fonética propia de un español-andaluz cada vez más estándar”⁹, sin perder el registro idiomático que distingue la sincera y sencilla belleza de su lírica. La pronunciación de los primeros intérpretes instauró un estilo altamente directo y expresivo que, pese a las adaptaciones actuales, ha forjado las raíces del flamenco en un plano histórico, cultural, musical y lingüístico.

⁷ Lomas, C., Osoro, A. (2010) “El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.” Paidós. Pág. 73.

⁸ Llorente, L. (2009) “El ritmo de la gramática: La música en la clase de español como lengua extranjera.” *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 32. Pág. 58.

⁹ Roperó Núñez, M. (2004) “La fonética andaluza en la lírica flamenca”. De la canción de amor medieval a las soleares: profesor Manuel Alvar “in memoriam”. *Actas del Congreso Internacional Lyra minima oral III*. Sevilla, del 26 al 28 de noviembre de 2001 (pp. 637-648). Pág. 647.

Las particularidades del español de Andalucía que recogen las letras elegidas para la secuencia son, en concreto, la abreviación de la preposición “para” (*pa*), la omisión de la letra “de” intervocálica (*grabao, toítas, vía*) y la sustitución de la letra “e” por la “erre” (*mi arma*). Asimismo, se incluirán los apelativos típicos del flamenco (compañera, prima) y se mostrará el uso coloquial, aunque incorrecto, que se hace de la preposición “contra” para reemplazar al adverbio “cuanto” (*contra más...*).

El docente tampoco debe olvidar que conocer la historia del flamenco aporta al estudiante de ELE una visión interesante acerca de los españoles. Dado que la imagen que ha tenido el género musical dentro de la propia cultura española ha sufrido transformaciones con el paso de los años, acompañada de una serie de cambios sociales, revisar su recorrido permite recoger sintéticamente la evolución ideológica del país.

Numerosas fuentes apuntan a que el flamenco empezó de la mano los gitanos, pueblo procedente de India. A España llegó en el siglo XV y se asentó, de manera más notable, en Andalucía, donde su música no se daba realmente a conocer debido a la marginación que sufría por parte de los payos -calificación que los gitanos asignan a los individuos que no son de su etnia. No fue hasta la época romántica, cuando los folclores alcanzaron su esplendor, que los compositores, tanto europeos como españoles, decidieron poner los ojos en el sur del país. Ejemplos de la recuperación y la fusión de tradiciones son obras tan renombradas como *Carmen* de Bizet o *Bolero* de Ravel.

Poco a poco, el flamenco rompió su hermetismo e incluso los payos comenzaron a bailarlo, convirtiéndose en una atracción para la gente que permanecía ajena al género. Su éxito dio lugar a los tablaos, que proliferaron en Madrid durante el siglo pasado y cautivaron a los personajes internacionales más importantes del panorama artístico. Estrellas como Frank Sinatra, Ava Gardner y Rock Hudson acudían cada noche al Corral de la Morería o a Torres Bermejas, entre otros emblemáticos centros de reunión para profesionales y aficionados, a disfrutar del más puro flamenco, siempre envuelto en un halo de exotismo.

Todavía hoy el gran público desconoce los principios teóricos que hay detrás del espectáculo, ya que, a pesar de tratarse de una manifestación identitaria de España, el ámbito académico siempre ha puesto muchos impedimentos a los flamencos cuando han querido divulgar su arte a través de estudios oficiales. De hecho, hasta hace pocos años no existía su enseñanza reglada en los conservatorios, aunque actualmente es posible conseguir un título superior en cante, baile, guitarra o flamencología.

La opresión que experimentan los gitanos, así como la mezcla de culturas que caracteriza a España, quedan retratadas en canciones que, desde mi propuesta didáctica, pretendo dar a conocer más allá de nuestras fronteras. Curiosamente, a la inspiración que extrae el flamenco de la música árabe-sefardí, se suman otros muchos elementos pluriculturales que conectan el contexto ibérico con diferentes partes del mundo.

El mantón de Manila se integró en la estética flamenca debido a la relación colonial que España mantenía con su ciudad de origen. Asimismo, el cajón peruano fue introducido por Paco de Lucía en los años 70 tras su gira por Sudamérica, donde quedó tan prendado de su sonoridad que decidió popularizarlo a su regreso. El contacto del flamenco con otras culturas también se pone de manifiesto en los palos de ida y vuelta. Su nombre se debe al movimiento intercontinental del baile, que fue llevado a América y se mezcló con diversas danzas típicas de la zona, dando como resultado la rumba, el tanguillo, las habaneras, etc.

Más allá de la literalidad

Los palos son los diferentes estilos que existen dentro del flamenco, divergentes en cuanto a métrica, armonía, origen y acompañamiento. Las categorías que han sido seleccionados para la propuesta didáctica son las más populares dentro del panorama flamenco: bulerías, tangos, soleá y alegría. Evidentemente, hay muchas otras familias importantes, como el fandango, pero se ha acotado el material en función de los objetivos didácticos.

Aunque los palos muestran unas peculiaridades de tipo musical -ritmo, tonalidad, etc.- que no serán detalladas en la clase de ELE, se prestará atención, no obstante, a su relación con las letras. Es decir, como el estudio estrictamente musical de las canciones no es en absoluto necesario en el aprendizaje del español, el foco de la enseñanza permanecerá siempre sobre el factor lingüístico-cultural para simplificar el trabajo del estudiante. Sin embargo, en la secuencia se visibiliza el soporte que los matices propios de cada palo ofrecen a los textos, con la finalidad de ampliar las estrategias de comprensión del alumnado.

La música puede llegar donde no lo hacen las palabras, de modo que, tanto reforzando como contradiciendo el mensaje verbal, es capaz de añadir información al texto y convertirse en un apoyo para el alumno a la hora de interpretarlo. Es una forma de potenciar su sensibilidad por lo elíptico o lo ausente, una manera de hacer que la letra de una canción, además de servirnos como ejemplo de uso del subjuntivo, sea también una puerta hacia la metáfora.

Sin ir más lejos, la propia “relación íntima entre sonido y acción, que caracteriza a la experiencia musical tanto en la práctica individual como en la compartida”¹⁰ está ligada a los procesos imaginativos de cognición humana. Cuando interpretamos y componemos, pero también cuando escuchamos, empleamos un tipo de razonamiento creativo al asignar un significado a nuestra experiencia sensorial y motora. Es una construcción interactiva que surge de nuestra capacidad connotativa básica, bajo la configuración de razonamiento corporeizado. Gracias a su heterogeneidad física y a su sincronización en el tiempo “la música podría jugar un rol significativo en la flexibilidad intelectual humana para maniobrar con diferentes tipos de conocimiento.”¹¹

¹⁰ Martínez, I. (2005) “La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música”. Actas de la Jornada I de Educación Auditiva. Universidad Nacional de la Plata. Pág. 47.

¹¹ Ídem. Pág. 50.

En cuanto a lengua se refiere, las canciones reproducen fielmente la gramática que prevalece fuera de las aulas. No obstante, ciertos aspectos del lenguaje se ven alterados cuando aparecen en un soporte artístico, donde las palabras no solo cumplen una función práctica, sino que están al servicio de la figuración. Las composiciones musicales pretenden despertar la reflexión en el oyente, empleando herramientas que muchas de las tipologías textuales frecuentes en la enseñanza de ELE no aportarán.

Debido a la carga afectiva de las canciones y a su intencionalidad sonora, que fusiona el contenido y la forma, la memoria consigue retener mejor sus mensajes. Asimismo, el recurso de la repetición, tan común en los estribillos, resulta esencial para aprender estructuras y palabras en una lengua extranjera. Las construcciones gramaticales o léxicas que el alumno puede llegar a cantar serán recordadas fácilmente a largo plazo.

El espacio interasociativo que genera un texto poético puede llegar a ser muy amplio, pues a cada alumno le sugiere una cosa. Su carácter breve, unitario, ambiguo y compacto resulta beneficioso para la didáctica, siendo utilizado como material autosuficiente. Por otro lado, es conveniente que el enfoque pedagógico gire hacia las estrategias de comunicación que contribuyen a superar los vacíos léxicos y evitar las interrupciones. En la práctica, las ventajas de contemplar la poesía como una fuente de aprendizaje se traducen, por ejemplo, en la capacidad de sustituir el nombre de un concepto que no se conoce o no se recuerda por su descripción o, lo que es lo mismo, de evocar imágenes mentales en el receptor.

Frente a teoría lingüística clásica, que califica la metáfora como un mero instrumento retórico, Lakoff y Johnson demostraron que es un proceso cognitivo integrado en la cotidianeidad. Su base “constituye un mecanismo para comprender y expresar conceptos abstractos sirviéndose de conceptos más concretos y conocidos”¹², convirtiéndose en un proceso tan habitual que aflora en el discurso inconscientemente.

Una vez admitido que el sentido metafórico no es meramente decorativo, comprobamos en su funcionalidad una proyección transcultural, al ser un fenómeno universal. Es el caso de “el tiempo es oro”, que supone una afirmación compartida por casi todas las lenguas y asociada a términos como *perder*, *malgastar* o *ahorrar*. A veces, en cambio, encontramos referentes opuestos si tomamos una u otra cultura como punto de referencia. Así, la equivalencia

¹² Turamuratova, I. (2012) “El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera” Universidad Estatal Uzbeke de lenguas del mundo de Tashkent. Pág. 213.

contenida en “la discusión es una guerra” del inglés y el español se contraponen a la estructura de “la discusión es una danza”, que existe en otras lenguas.

Es interesante que los alumnos de ELE desarrollen una competencia metafórica similar a la que poseen en su lengua materna para poder “adquirir destrezas tales como la habilidad para construir significados posibles del idioma que están aprendiendo”¹³. Se trata de modelos cognitivos idealizados que trasladan las propiedades del dominio fuente al dominio meta para articular el mundo. La comprensión del humor y la ironía, así como la identificación de la intención del emisor -cuando otorga un doble sentido a su enunciado, por ejemplo- implican un discernimiento pragmático del acto de habla.

Para mantener una conversación con verdadera operatividad, hace falta ser consciente del vínculo que existe entre el significado y el contexto, puesto que el uso eficaz del lenguaje pasa por deducir la expresión indirecta del interlocutor. El pensamiento figurado es una herramienta elemental a la hora de esquivar o reconducir los malentendidos, al combinar el componente asociativo divergente con un elemento analógico amplio. Dicho en otras palabras, su funcionamiento consiste tanto en la producción de varias respuestas aceptables para la resolución del problema como en la obtención de una conclusión a partir de las similitudes halladas entre las cuestiones confrontadas.

El MCER confirma que la literatura en la clase de ELE fomenta las competencias plurilingüe y pluricultural, al tiempo que favorece el uso artístico de la lengua. La música, en concreto, genera una cohesión social notable, en la medida en que no solo refleja una especificidad y una universalidad culturales, manifestadas en formas de decir y escribir, comportarse y organizarse, sino que contiene una serie de valores compartidos a escala internacional. El código musical, dada su naturaleza espontánea, atraviesa las fronteras geográficas de manera mucho más inmediata que el sistema verbal.

La obra de arte constituye, ante todo, una experiencia perceptual gratificante, que apela a las reacciones y a la innovación del alumnado. Gracias al espacio que deja abierto a la invención, “las palabras cobran una nueva dimensión, no sometida a lo referencial y funcional, que permite ser un punto de encuentro en el que poder entender al *otro* de uno mismo”¹⁴. Su

¹³ Ídem. Pág. 215.

¹⁴ Acquaroni Muñoz, R. (2011) “Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández” Biblioteca virtual redELE. Pág. 9.

perspectiva constructiva, dinámica y creativa frente a la realidad tiene el poder de ampliar las circunstancias y las necesidades lingüísticas.

Los versos que los estudiantes leerán y escucharán durante la secuencia didáctica les permitirán entrenar su competencia metafórica. Las palabras subrayadas son los verbos en subjuntivo, mientras que los términos en cursiva responden a los rasgos distintivos de la variante andaluza. Las canciones, ordenadas por palos, son las siguientes:

BULERÍAS

Conversación de gitanos (Lole y Manuel)

Lo que a mí me gustaría que pasaras por mi vera
cuando vienes de la fuente y decirte compañera.
Dime qué tengo que hacer *pa* conseguir que me quieras.

-Por mi vera es una expresión muy popular en el mundo de la copla y el flamenco.

Que no salga la luna (Rosalía)

Si hay alguien que aquí se oponga
que no levante la voz.
(Que no lo escuche la novia)
(Que no salga la luna que no tiene *pa* qué,
no tiene *pa* qué, no tiene *pa* qué)
Con tus ojitos, prima, yo me alumbraré.

-La salida de la luna está abierta a interpretaciones.

-Alumbrar con ojos es una metáfora común a varias lenguas.

Fiesta (Israel Fernández)

No creas que yo a ti te he olvidado,
aunque estoy lejos de ti,
te llevo en mi corazón como un anillo *grabao*.
Por ti lloro mientras pueda

y el día que no llore
por dios que bendito sea.

- La comparación de un corazón con un anillo grabado facilita la comprensión del mensaje.
- Bendito sea* es una construcción característica del español que también existe en italiano.

Potro de rabia y miel (Camarón de la Isla)

Prima, *pa* que yo te quiera
tengo que ver dos señales:
una, se hundan los cielos
y otra, se sequen los mares.

- Que se hundan los cielos y se sequen los mares* significa rechazo y oposición.

Al verte las flores lloran (Camarón y Paco de Lucía)

Al verte las flores lloran
cuando entras en tu jardín
porque las flores quisieran
toítas parecerse a ti.

Retírate que la gente
no conozca nuestro amor.
Contra más lejos esté el santo,
más cerca la devoción.

- La personificación de las flores constituye una metáfora.
- Cuando más lejos esté el santo, más cerca la devoción* tiene por referente el amor.

TANGOS

Estrella (Enrique Morente)

Si yo encontrara la estrella

que me guiara,
yo la metería muy dentro de mi pecho
y la venerara,
si encontrara la estrella
que en el camino me alumbrara.

-El segundo condicional y la imagen de una estrella indican una posibilidad remota.

SOLEÁ

La noche (Estrella Morente)

Porque te llamas Aurora
me acuesto al rayar el día.
Si te llamaras Custodia,
de la iglesia no saldría.

No te compro más camisas
y porque yo no visto altares
pa que otros digan misa.

-*Aurora* y *custodia* pasan de ser nombres comunes a propios.

-La relación entre *vestir altares* y *decir misa* radica en el vínculo entre religión y amor.

ALEGRÍAS

Barrio de Santa María (Camarón de la Isla)

Aunque pongan en tu puerta
cañones de artillería,
tengo que pasar por esto
aunque me cuente la *via*.

-La contrariedad y los obstáculos se representan con *cañones de artillería*.

-*Costar la vida* responde a la perspectiva monetaria del tiempo.

SEVILLANAS

Vámonos pa casa (Camarón y Paco de Lucía)

Feliz soñé anoche que mía eras,
que mía eras, feliz soñé anoche,
que mía eras, feliz soñé anoche, *mi arma*,
que mía eras, que mía eras.

Que mía eras, que mía eras,
que mía eras, qué alegría tan grande, *mi arma*,
si verdad fuera, si verdad fuera.

Si verdad fuera, si verdad fuera,
si verdad fuera que el sueño que yo tuve, *mi arma*,
se me cumpliera, se me cumpliera.

-*Ser de alguien* no se toma en sentido literal y existe también en otras lenguas.

Los artistas elegidos son figuras del ayer y del hoy en el flamenco contemporáneo. Partiendo de Camarón de la Isla, el cantaor más conocido del mundo, la secuencia ofrece una mirada hacia el siglo XX, donde tuvo lugar la explosión y la revolución del género, de la mano también del guitarrista Paco de Lucía. Incluso, algunos alumnos puede que ya conozcan su nombre o su cara, al haber trascendido como icono musical fuera de España.

Enrique Morente, a su vez, formó parte de la renovación de los años 70 y 80, aunque su fama y reconocimiento hayan atravesado menos fronteras. Sin perder de vista en ningún momento los fundamentos más puros, fue el personaje decisivo en la evolución y transformación del flamenco, acercándolo a un público más amplio. Muchos jóvenes del momento, habitantes de grandes ciudades como Madrid, empezaron a descubrir una música que había nacido en contextos radicalmente opuestos a los suyos.

Su hija Estrella, con una larga carrera a sus espaldas, sigue siendo un pilar esencial en el flamenco contemporáneo, pero hay otra razón que hace aún más interesante la inclusión de su obra en la secuencia: el parentesco. Cabe recordar que, tradicionalmente, las dinastías flamencas transmitían la autenticidad de su arte de generación en generación, con vistas a

perpetuar las múltiples peculiaridades que la música iba desarrollando en cada zona de España. El carácter familiar del cante, el toque y el baile queda visibilizado en mi secuencia gracias a la estirpe de los Morente, por ser un ejemplo más de los numerosos linajes que conforman el panorama actual (los Moneo, los Carmona, los Montoya, etc.) y que recuerdan el valor histórico de un género enraizado en nuestro pasado.

Lole y Manuel son otro ejemplo de artistas que actualizaron las reglas del género a finales del siglo pasado, dentro del movimiento conocido como Nuevo Flamenco. De una queja causada años atrás por la pobreza extrema, el trabajo esclavizante y la libertad truncada, surgió un cante inigualable, que causó fascinación entre el público más moderno. De igual modo, pretendemos aproximar hoy a los alumnos extranjeros a una manera muy particular de canalizar musicalmente el dolor y la pena, pero también el gozo y la celebración, que aún está vigente y continúa transformándose.

Concretamente, Rosalía es un referente de la música española actual a nivel mundial, gracias a su vanguardista posición ante el flamenco. Probablemente, nuestro grupo meta conocerá alguna de sus canciones, como *Malamente* (162 millones de visualizaciones) o *Con altura* ft. J Balvin (reggaetón). Se ha convertido en cabeza de cartel de casi todos los grandes festivales del último año y ha conseguido mezclar el costumbrismo andaluz con todo tipo de elementos rompedores, desde el chándal hasta la moto.

Por último, es importante integrar a Israel Fernández, dado que es el nuevo cantaor del momento. Aunque sus proyectos son más próximos al flamenco clásico, es muy conocido entre los jóvenes españoles. En 2021, su álbum ganó el Premio Odeón y estuvo nominado en los Latin Grammys. Por otra parte, ha manifestado su ductilidad al colaborar con cantantes de música urbana, como Najwa Nimri y Omar Montes.

Tras la justificación relativa a la selección de los cantaores, es el momento del subjuntivo, que es el caso que nos concierne. Principalmente, se usa para expresar posibilidad y expectativa o, dicho de otra manera, deseo. En España, las letras en las canciones tradicionales -ya sean de copla (poema popular) o de flamenco más puro- suelen girar en torno a la ausencia de un ser querido, poetizando entre el amor y la muerte para hablar sobre la pérdida, la agonía y la traición, pero también acerca de las ilusiones y los sueños. Para transmitir con fuerza las pasiones que retratan, se hace necesario recurrir a un modo verbal que contemple la hipótesis y la voluntad como focos de la comunicación.

La expresión de sentimientos a partir del subjuntivo

En la enseñanza de ELE, el enfoque comunicativo favorece el desarrollo simultáneo del saber *qué* y el saber *cómo*. Sobre todo, fomenta un aprendizaje del uso real de la lengua, mediante muestras auténticas que dan cuenta de la diversidad en un proceso “circunscrito a la realización de cierto conjunto de tareas comunicativas que están directamente ligadas a los objetivos curriculares”¹⁵. Los ejes que articulan la competencia intercultural son los factores afectivo, cognoscitivo y comunicativo, que incluye tanto los contenidos verbales como los recursos paraverbales -entonación, gestualidad, etc.

Dentro de los elementos verbales, encontramos en el español un modo particular: el subjuntivo. A pesar de que existen un total de seis formas (presente simple, pretérito imperfecto, futuro imperfecto, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto y futuro perfecto), atenderemos solamente a las cuatro que se encuentran en pleno uso.

El presente expresa, por lo general, futuro o presente, mientras que el imperfecto, siendo también simple, puede referir al pasado, al presente o al futuro. Por su parte, el pretérito perfecto, como estructura compuesta, significa pasado, aunque puede indicar futuro cuando se emplea para hablar de una acción ya terminada, igual que ocurre con el pluscuamperfecto.

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en el nivel B2 se tienen que abordar los cuatro tiempos verbales del modo subjuntivo, que permiten trabajar durante las clases funciones como la expresión de deseos. En el nivel B1, por el contrario, solo se estudia el tiempo presente, mientras que en C1 y C2 ya aumenta considerablemente la lista de valores y significados del subjuntivo que se enseña a los alumnos.

El área de significación del subjuntivo comprende los “hechos cuya realidad es factible siempre que se cumplan ciertas condiciones (el paso del tiempo, el cambio de circunstancias u otros factores)”¹⁶. Es un modo que, al designar, alude al comportamiento sintáctico de la subordinación, así como al carácter ficticio de aquello que denota la raíz verbal. Su capacidad

¹⁵ Lomas, C., Ruiz Bikandi, U., Tusón, A., Vera, M. (2003) “La enseñanza del español como lengua extranjera”. Revista Textos, nº 34. Pág. 53.

¹⁶ Alarcos Llorach, E. (1994) “Gramática de la lengua española”. Real Academia de la Lengua. Colección Nebrija y Bello. Pág. 152.

de aplicación es menor que en el caso del indicativo y del condicional y puede clasificarse en función del tipo de oración en que aparezca.

Las oraciones sustantivas conectan el verbo principal con el verbo subordinado mediante la conjunción *que*. Siempre que el primero, conjugado en indicativo, se refiera a la influencia sobre la conducta de otra persona o al sentimiento, la apreciación o la probabilidad de la siguiente oración, el segundo aparecerá en subjuntivo, igual que la forma negativa de *sucede que, ocurre que, pasa que*, etc. Asimismo, admiten subjuntivo los verbos de percepción física (*ver*), de comunicación (*confesar*) o de percepción mental que indican conocimiento (*recordar*), conciben realidades ficticias (*imaginar*) y afirman atenuadamente (*parecer*) en forma negativa.

Las oraciones de relativo contienen el subjuntivo cuando “el conjunto formado por el antecedente y la oración relativa se ve afectado directamente por una negación”¹⁷ o es usado para realizar menciones inespecíficas y cuando el antecedente incluye *poco, apenas, casi ninguno* y variantes. Igualmente, los verbos introducidos por *como, según, donde, cuanto y cuando* o por *cualquiera, dondequiera y comoquiera que* admiten subjuntivo. Además, es necesario en las fórmulas reduplicativas del tipo *hagas lo que tengas* y puede aparecer en comparaciones con objetos imaginados para expresar irrealidad.

En las oraciones adverbiales uno de los verbos se puede conjugar en subjuntivo cuando se trata de construcciones finales, temporales, excluyentes, consecutivas, condicionales, causales, comparativas y concesivas. Las oraciones independientes (no subordinadas) llevan subjuntivo si empiezan por *ojalá, quién y ni que*, pero también si los verbos *saber, recordar y ver* como expresión restrictiva o *decir* como atenuación de una estructura negada son introducidos por *que*. Por otro lado, las órdenes dirigidas a *usted/es* y todas las prohibiciones requieren del presente de subjuntivo. Además, en numerosas fórmulas sociales desiderativas y en los verbos precedidos de *así y quizá* se suele utilizar el subjuntivo.

Desde el punto de la vista de la expresión, el subjuntivo se usa en “verbos de voluntad o deseo seguido de *que* anunciativo, o de la interjección *ojalá*”¹⁸, en la comunicación de duda o incertidumbre y en frases que transmiten un mensaje de ruego, exhortación, consentimiento, prohibición o mandato. Dicho de otra forma, corresponde a la modalidad de enunciación no

¹⁷ Borrego Nieto, J., Gómez Asencio, J., Prieto de los Moros, E. (1986) “El subjuntivo. Valores y usos.” Sociedad General Española de Librería. Pág. 45.

¹⁸ Alcina Franch, J., Bleca, J. M. (1975) “Gramática española”. Ariel. Pág. 756.

declarativa, por lo que menciona una situación sin afirmar o ni negar su existencia, integrándose fácilmente en la esfera de las emociones. Los verbos de sentimiento, como *encantar*, y las oraciones que expresan temor o contienen una valoración imponen el subjuntivo. Con el fin de acotar la amplitud del subjuntivo, los usos sobre los que girará la secuencia didáctica son:

-Deseo con imperfecto (me gustaría que pasaras por mi vera, las flores quisieran parecerse a ti, si yo encontrara la estrella que me guiara, qué alegría tan grande si verdad fuera que el sueño que yo tuve se me cumpliera)

-Finalidad con presente (dime qué tengo que hacer para conseguir que me quieras, para que yo te quiera tengo que ver dos señales, yo no visto los altares para que otros digan misa)

-Petición con presente (que no levante la voz, que no lo escuche la novia, que no salga la luna, que la gente no conozca nuestro amor, que bendito sea)

Se trata de una clasificación tripartita basada en las funciones comunicativas de la lengua, poniendo el foco en el carácter expresivo de las canciones. No obstante, en las letras seleccionadas encontramos oraciones que responden a situaciones hipotéticas y que no se pueden explicar a partir de los tres criterios mencionados: “si hay alguien que aquí se oponga”, “lloro mientras pueda y el día que yo no lllore”, “dos señales: que se hundan los cielos y se sequen los mares”, “cuanto más lejos esté el santo”, “si te llamaras Custodia”, “aunque pongan en tu puerta cañones de artillería” y “aunque me cueste la vida”.

Como vemos, aparte de la intención del emisor, el subjuntivo se distingue por transmitir la potencialidad de una situación. Puesto que resulta crucial enseñar al alumno a identificarla, se comenzará la secuencia explicándola, de manera que comprendan el significado general de cada modo verbal. A continuación, estarán capacitados para asociar de una forma más consciente las diferentes canciones a estructuras relacionadas con los sentimientos.

En definitiva, la secuencia se dirigirá hacia los casos en los que “el hablante emplea el subjuntivo en subordinadas de significado prospectivo, aquellas que expresan el objeto del deseo, el temor, la finalidad, la voluntad o la influencia sobre otros, cuando la subordinada

tiene su propio sujeto”¹⁹. No obstante, también se mencionarán las subordinadas relativas con referente inespecífico, las temporales que introducen un evento posterior al principal y las condicionales o las concesivas irreales.

Por otra parte, existe un caso dentro de las letras en el que el verbo en subjuntivo solamente es opcional, pudiendo reemplazarse por el condicional: “la metería muy dentro de mi pecho y la venerara”. Se utilizará en la secuencia como ejemplo para ilustrar el aumento de improbabilidad o imposibilidad -frecuente en la literatura- que conlleva la elección del subjuntivo.

¹⁹ Martínez Vázquez, J. (2013) “La explicación del modo subjuntivo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).” *Gamma XXIV*, 51 (pp. 95-101). Pág. 97.

Análisis contrastivo entre el subjuntivo español e italiano

En italiano, el *congiuntivo* solamente tiene cuatro tiempos. El presente expresa una hipótesis que es posible en el momento de habla y, cuando se encuentra en oraciones subordinadas, puede referir a la contemporaneidad o la posteridad de la acción. El imperfecto se relaciona con deseos o esperanzas imposibles o con dudas acerca de un hecho anterior y, dentro de las subordinadas, también expresa contemporaneidad o posteridad, además de posibilidad o de irrealidad. El pretérito perfecto indica una posibilidad del pasado, casi siempre mediante una pregunta, así como la anterioridad de una acción con respecto al presente o futuro de la principal en una subordinada. El pretérito pluscuamperfecto habla de un deseo que no se ha realizado o, si se trata de subordinación, la anterioridad con respecto al pasado de la principal, una acción que no se ha verificado en el pasado y la irrealidad del pasado.

Por tanto, comprobamos que el modo verbal es similar al español, pero no idéntico. Las diferencias y las coincidencias entre los casos mencionados y los usos del subjuntivo quedan ilustradas en los siguientes ejemplos²⁰:

- Che Paolo sia malato? = ¿Paolo estará enfermo? (posibilidad en el momento de habla)
- Credo che tu abbia ragione = Creo que tienes razón (contemporaneidad - presente)
- Penseranno che tu stia sbagliando = Pensarán que te estás equivocando (contemporaneidad - futuro)
- Speriamo che tu arrivi domani = Esperamos que **llegues** mañana (posteridad - presente)

- Magari trovassi un lavoro! = Ojalá **encontrase** un trabajo (esperanza)
- Che fosse sincero? = ¿Que **fuera** sincero? (duda anterior)
- Non sapevo che Ana fosse tua cugina = No sabía que Ana era tu prima (contemporaneidad - pasado)
- Sarebbe giusto che ti restituisse i soldi = Sería justo que te **devolviera** el dinero (posteridad - potencial)
- Se mi decidessi a partire, ti aviserei = Si **me decidiera** a partir, te avisaría (posibilidad)
- Se lo sapessi, te lo direi = Si lo **supiera**, te lo diría (irrealidad)

- Che se ne sia dimenticato? = ¿Se le habrá olvidado? (posibilidad del pasado)

²⁰ González, G., Moreno de Vega, J., Porciani, R. (1998) "Los verbos italianos." Herder.

-Credo che Marco abbia esagerato = Creo que Marco ha exagerado (anterioridad-presente)

-Penserà che tu non abbia studiato = Pensará que no has estudiado (anterioridad-futuro)

-Almeno fossi stato più attento! = ¡Al menos **hubiera estado** más atento! (deseo no realizado)

-Credevo che l'avessi comprato tu = Creía que la habías comprado tú (anterioridad-pasado)

-Vorrei che avessi approvato la mia scelta = Querría que **hubieras aprobado** mi decisión (no verificado)

-Se lo avessi intuito il problema ti avrei aiutato = Si lo **hubiera intuito**, te habría ayudado (irrealidad)

La importancia de la intencionalidad del sujeto hace que, en ejemplos como *spero che tu stia bene* (contemporaneidad-presente), también en español se utilice subjuntivo, por la diferencia de reglas entre los verbos *creer* y *esperar*: *espero que estés bien*. Al ser un modo ligado a la subjetividad, puede aportar “matices subjetivos muy difíciles de codificar gramaticalmente. De ahí que resulte problemática la comparación no solo en las dos lenguas, sino igualmente en el uso que hacen los hablantes dentro de su propia lengua”²¹, ya que, en italiano, sus normas no suelen aplicarse dentro del ámbito coloquial.

Por otro lado, cuando se altera el orden de las proposiciones, de manera que se invierte su posición habitual, ambas lenguas recurren al modo subjuntivo. Sin embargo, también existen situaciones en las que únicamente el español lo emplea, por ejemplo, para el imperativo negativo de la segunda persona, para atenuar el deseo por cortesía, para las exclamaciones desiderativas y para acompañar *quizás*, *tal vez* o *acaso*. Asimismo, solo el español usa el presente de subjuntivo en las subordinadas cuando:

-Refieren al futuro: Cuando tenga dinero (quando avrò soldi), compraré el coche.

-*Como* introduce un condicional: Como no dejes de fumar (se non smetti di fumare), terminarás mal.

-No se precisa el antecedente del relativo: Piensa lo que quieras (ciò che vuoi).

-Dependen de petición, exhortación, orden y prohibición: Te pido que me dejes solo (di lasciarmi solo).

-El antecedente del relativo es un ordinal: El último que entre (chi entrerà per ultimo) que cierre.

²¹ Ídem. Pág. 35.

Los verbos de pensamiento presentan una mayor alternancia que los verbos de voluntad o sentimiento, como en el caso de “Pienso/Creo que es...” (*penso che sia*), que solo requiere el indicativo cuando se dice en español. En cambio, el deseo se suele manifestar por medio del subjuntivo también en español, por ejemplo, con el verbo querer (*volere*). Por otra parte, la polisemia provoca “que en las clases de ELE haya que hacer hincapié en la semántica del verbo, distinguir los usos del verbo, ver las diferencias de significado y, especialmente, la selección modal”²² que impone cada uno de ellos. Pese a las excepciones, los verbos que se conjugan en subjuntivo cuando aparecen en oraciones subordinadas son afectivos y prospectivos. Como sitúan los eventos, por lo general, en una dimensión futura o atemporal, puede ser complicado ubicarlos en el presente o el pasado.

El *congiuntivo presente* se utiliza, al igual que el subjuntivo, “con valor desiderativo en las frases independientes y para expresar hechos presentes o futuros en proposiciones subordinadas”²³. El *congiuntivo passato*, también en ambas lenguas, comunica acciones concluidas y que tienen relación con el presente o culminarán en el futuro. El *congiuntivo imperfetto* manifiesta, sobre todo, cortesía o cautela, mientras que el *congiuntivo trapassato* indica “acciones que han tenido lugar en un cierto punto del pasado o hace referencia a hechos que podrían haber sucedido en el pasado, pero en otras circunstancias”²⁴.

Las letras escogidas para la presente propuesta didáctica contienen casos de subjuntivo que, en italiano, no se traducen haciendo uso del *congiuntivo*. El profesor tendrá que recalcar que “aunque pongan” (*anche se mettono*) no exige, en español, presente de indicativo, sino de subjuntivo. Sin embargo, son oraciones concesivas que, en las situaciones comunicativas que no implican posibilidad, necesitan la declaración propia del indicativo.

Al mismo tiempo, el grupo de oraciones que en la secuencia significan petición está basado en la elipsis u omisión. Así, “que no levante la voz” está, verdaderamente, precedida por “Pido/ruego que”, que en italiano no siempre requiere del subjuntivo. Por el contrario, son estructuras generalmente seguidas del infinitivo (*ti chiedo di fare... / ti prego di stare...*), pero admiten, en otras ocasiones, la traducción directa del español (*prego a Dio che ci sia...*),

²² Escudero Ariza, D. (2017) “Contextos de subordinación sustantiva. El modo en los verbos de pensamiento, voluntad o deseo y sentimiento: análisis contrastivo español-italiano.” *Tonosdigital. Revista de estudios filológicos*, 33. Pág. 22.

²³ García Fernández, J. (2017) “Un approccio alla grammatica italo-spagnola attraverso la traduzione: L’uso del congiuntivo.” *Toruńskie Studia Polsko-Włoskie*, 13 (pp. 145-161). Pág. 160.

²⁴ Ídem. Pág. 160.

dependiendo de si rige, respectivamente, la preposición *de* o la conjunción *que* después del verbo de la oración principal.

Mientras que la conjunción *perché* entendida como “para que” se acompaña también con el subjuntivo -para diferenciarla de su acepción “porque”, que va seguida de indicativo-, *finché* se dice con indicativo, por lo que puede generar confusión en el caso de “mientras pueda” (*finché posso*). Por lo demás, las expresiones que se aparecen en las letras serán fácilmente comprensibles, desde el punto de vista gramatical, por los estudiantes italo hablantes.

Revisión de propuestas didácticas

Seguidamente, pasaré a exponer el estado de la cuestión. Consiste en una recopilación de las fuentes que han estudiado el papel del flamenco, la música o la poesía en las clases de español. Son artículos e investigaciones que han aportado a mi trabajo información de los métodos que resultan más efectivos para enseñar la gramática y, concretamente, el modo subjuntivo. Por ende, mi propuesta recoge aspectos de diseños didácticos previos, a pesar de que no son muy abundantes los materiales sobre el tema.

Los principales autores que han sustentado teóricamente mi trabajo son: Llorente con *El ritmo de la gramática: La música en la clase de español como lengua extranjera*, Monreal Azcárate con *Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE*, Escudero Díaz con *Interculturalidad e integración social en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales*, Martínez Lagares con *Aproximación didáctica al flamenco y al folclore andaluz para profesores de ELE: cómo llevar el tema al aula*, Geraldo Navarro con *Miguel Hernández y el flamenco*, Pineda Novo con *Lorca y el flamenco*, Hyhlíková y Jaklová con *Motivación en el aula de ELE*, Martínez Vázquez con *La explicación del modo subjuntivo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)*, Martos Eliche con *La pragmática del subjuntivo: enfoques de uso* y Martín Sánchez y Nevado Fuentes con *En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE*.

La puesta en práctica de la teoría, materializada en actividades sobre música y subjuntivo por parte de Sánchez Sánchez con *La poesía flamenca como eje vertebrador de la enseñanza de la lengua española*, Pérez González con *Ole con ELE: el flamenco en el aula*, Delgado Polo con *El flamenco en la clase de E/LE: Una propuesta didáctica*, Pérez Nieto con *El mal querer de Rosalía en la clase de ELE: secuencia didáctica para el análisis de aspectos lingüísticos, culturales y de mediación en Pienso en tu mirá*, Chirinos Bravo con *Flamenco, tango, tondero, chacarera, vallenatos, nueva canción chilena y más música en Facebook con los alumnos de segundo año en la clase de ELE universitaria* y Lozano Antolín con *Música, cultura y gramática en la clase de ELE*, ha constituido un modelo para mi secuencia, pero ha servido, a su vez, para localizar los puntos débiles más frecuentes de las propuestas e intentar evitarlos o solventarlos.

En su artículo, Llorente realiza una justificación del uso de la música en la enseñanza de lenguas desde un punto de vista histórico. Cuenta que, ya en la Edad Media, los estudiantes de latín aprendían el ritmo de la lengua a través del canto, antes de enfrentarse formalmente

a sus estructuras. Mucho más tarde, los años sesenta y setenta del siglo XX nos “muestran que el uso de las canciones en la clase de lengua extranjera obedece sobre todo al deseo de motivar e interesar a los estudiantes, acercándoles el contexto cultural y ofreciéndoles la oportunidad de practicar tanto la gramática como la pronunciación”²⁵.

Por su parte, el artículo de Monreal Azcárate expone las implicaciones de la música y concluye que sus letras son capaces de reforzar las cuatro destrezas, que era la idea prioritaria de mi trabajo desde el principio. Considera que favorecen la adquisición de diversas habilidades en los alumnos, aunque tendamos a pensar que solo resultan útiles para ejercitar la comprensión auditiva y aprender vocabulario. Incluso, apunta que, “a la hora de realizar ejercicios de expresión escrita (como la descripción de paisajes o situaciones), una música instrumental poco conocida y sugerente suele fomentar la creatividad en los estudiantes”²⁶. Pese a que en mi propuesta no lo trabajo expresamente, me parece que dar la opción al profesor de poner, por ejemplo, una pieza de guitarra flamenca de fondo para ambientar el aula durante las producciones escritas y, en especial, la tarea final, es una iniciativa muy positiva.

Volviendo a la idea de aula como espacio intercultural analizada en el primer apartado, encontramos en el artículo de Escudero Díaz la importancia del diálogo entre culturas. El autor recalca que, aproximando la realidad social al alumnado, haremos que se sienta parte del mundo que existe a su alrededor. Por lo tanto, se tiene que potenciar también la reflexión en torno al uso de las tecnologías, dado que Internet es, al mismo tiempo, la causa y el efecto de la globalización en que están inmersos. Aunque trae consigo el peligro de la desaparición de prácticas, costumbres y producciones artísticas autóctonas, el profesorado no debe olvidar que “la red de comunicación supone la posibilidad de intercambio de información y conocimientos”²⁷, siendo un instrumento facilitador en la enseñanza de lenguas extranjeras por establecer una vía de acceso a casi cualquier tipo de música.

Antes de la aparición de las nuevas tecnologías, la experiencia cultural quedaba muy restringida a las circunstancias espaciotemporales, que se ven alteradas con la llegada de *la red de redes*. Un individuo que no perteneciera a las élites sociales y gozara de los recursos suficientes como para viajar a otros lugares del mundo, solamente llegaba a disfrutar de los

²⁵ Llorente, L. (2009) “El ritmo de la gramática: La música en la clase de español como lengua extranjera.” *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 32. Pág. 70.

²⁶ Monreal Azcárate, M. (2011) “Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE.” *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Pág. 1173.

²⁷ Escudero Díaz, J. P. (2012) “Interculturalidad e integración social en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales. Orientaciones y propuestas didácticas.” *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 3. Pág. 263.

conciertos, las exposiciones o las proyecciones que estaban a su alcance. Lejos de su comunidad, en cambio, se desplegaban expresiones artísticas totalmente distintas que, por desgracia, solo podía descubrir a través de la lectura (en papel).

La grabación de discos supuso un enorme avance en el terreno de la difusión musical, pero seguía implicando un gasto económico que limitaba su obtención. El contenido gratuito que ofrece Internet constituye toda una revolución, debido a su contribución a la democratización del arte. Aunque la sobreexposición a creaciones audiovisuales puede llegar a resultar abrumadora, es conveniente adoptar una actitud responsable y reconocer el privilegio de nuestra generación, que está en contacto constante con la diversidad. En conclusión, se ha abierto un camino a la libertad intelectual que, en el ámbito de la composición, ha desembocado en la mezcla de tradiciones, mediante la rápida y cómoda fusión de géneros antiguos con estilos contemporáneos.

Si ponemos el foco sobre el flamenco, nos es de gran utilidad el artículo de Martínez Lagares, cuyas sugerencias para las clases “tienen presente el interés por comunicar, el trabajo colaborativo y las TIC.”²⁸ El docente debe saber que su origen se sitúa en el sur de España, donde se mezcló la cultura gitana con el folclore andaluz. Puesto que fue proclamado por la UNESCO Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad, es relevante darlo a conocer al alumnado y romper con prejuicios generalizados fuera de España.

Geraldo Navarro y Pineda Novo han estudiado, respectivamente, la vinculación de Miguel Hernández y de Federico García Lorca con el flamenco. Ambos artículos han proporcionado a mi propuesta didáctica una visión crítica sobre la receptividad del género por parte del público español a lo largo de los años. No solo dan cuenta de la base poética del flamenco, sino de la animadversión que, hasta bien entrado el S. XX, sufrió por parte de las élites y que se pone “en relación con la vida y obra de Miguel Hernández, pues ambos fueron maltratados y durante algún tiempo olvidados”²⁹. Con obras como *Poema del Cante Jondo* y *Romancero Gitano*, fue Lorca quien, precisamente, favoreció una “expansión y revitalización del flamenco -tan vilipendiado y decadente”³⁰.

El Trabajo Fin de Máster de Sánchez Sánchez es próximo al concepto que pretendo

²⁸ Martínez Lagares, M. D. (2016) “Aproximación didáctica al flamenco y al folclore andaluz para profesores de ELE: cómo llevar el tema al aula.” Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español, 34 (pp. 70-91). Pág. 70.

²⁹ Geraldo Navarro, J. (2009) “Miguel Hernández y el flamenco.” La Madrugá. Revista de Investigación sobre Flamenco, 1. Pág. 1.

³⁰ Pineda Novo, D. (2007) “Lorca y el flamenco.” Monteagudo, 12 (pp. 169-184). Pág. 182.

desarrollar, dado que contempla el flamenco bajo el prisma de la literatura. Afirma que las letras ponen de relieve las características lingüísticas, religiosas y políticas de la identidad andaluza. Es decir, “a través de sus coplas, el flamenco nos introduce en las formas de expresión y en las vivencias cotidianas del pueblo, hablándonos de acontecimientos sociohistóricos”³¹. Los versos posibilitan un análisis de las temáticas clásicas, una explicación de ciertos recursos métricos y estilísticos y, finalmente, una aplicación de su potencial formativo, que se corresponde, en el caso de mi trabajo, con un contenido gramatical.

Tabla 18. Análisis de la copla 4

<p style="text-align: center;">COPLA 4 (Bulería) Enlace: https://www.youtube.com/watch?time_continue=58&v=rHnQfYUzMmw</p> <p style="text-align: center;">Mi cama estaba vacía, [mi 'ka ma es 'ta βa βa 'θi a]</p> <p style="text-align: center;">Me dormí pensando en ti, [me ðor 'mi pen 'saN do eN ti]</p> <p style="text-align: center;">Pensando en ti me desperté, [pen 'saN do eN ti me ðes per 'te]</p> <p style="text-align: center;">Soñé contigo, estoy sin ti, [so 'ñe koN 'ti γo es 'to i 'siN ti]</p> <p style="text-align: center;">Y así llevo to mi vida. [i a 'si 'le βo to mi 'βi ða]</p>	<p>Sánchez plasma un flamenco muy variado en su trabajo, pero yo emplearé las bulerías de la Copla 4 como ejemplo, por ser el palo que más he utilizado. Como vemos, realiza un estudio métrico de la estrofa exhaustivo, desde un punto de vista centrado más en la forma que en el contenido.</p>
<p style="text-align: center;">RECURSOS MÉTRICO-TEMÁTICOS</p> <p><u>Cómputo silábico</u>: 8, con 1 sinalefa (-ma-es-). 8-1=7+1=8, acaba en aguda. 7+1=8, 1 sinalefa (-do-en). 8, con 1 sinalefa (y-a-).</p> <p><u>Tipo de estrofa</u>: quintilla octosilábica.</p> <p><u>Rima</u>: atendiendo al timbre es asonante. A la cantidad, es masculina y a la distribución es alterna.</p> <p><u>Pausa</u>: nos encontramos con pausa versal, cesura (v. 4) y braquistiquio (vv. 1-2-3-4).</p>	

A continuación, observamos que desglosa en bloques los aspectos relevantes de la canción para la clase de ELE. Aunque no se detiene específicamente en la metáfora, enumera las expresiones asociadas a cuestiones abstractas o subjetivas, describe la expresividad de las técnicas compositivas y detalla algunas las figuras literarias:

³¹ Sánchez Sánchez, C. (2018) “La poesía flamenca como eje vertebrador de la enseñanza de la lengua española.” Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén. Pág. 21.

TEMÁTICA

Elementos recurrentes: vacía, pensando en ti, desperté, soñé, sin ti.

Tema: amor, sufrimientos, pena y dolor.

RASGOS DE LA COPLA

Presenta brevedad y dinamismo a la hora de utilizar la conjunción *y*. Además de una intensificación expresiva por medio de la afectividad.

RECURSOS ESTILÍSTICOS

Nivel fónico: similitud (pensando, ti) y paranomasia (desperté, soñé).

Nivel morfosintáctico: quiasmo (versos 2-3).

Nivel semántico: antítesis (v.4).

REFLEXIÓN SOBRE SU POTENCIAL FORMATIVO

Con esta estrofa podemos ver que la poesía flamenca habla del amor en la actualidad, siendo uno de los sentimientos más proclamados por el flamenco. Por ello, podemos aprender léxico relacionado con este tema.

EL FLAMENCO COMO CULTURA

Trabajaremos el palo de la bulería como estilo fiestero, ya que se utilizaba en fiestas privadas andaluzas.

La poesía flamenca como eje vertebrador de la enseñanza de la lengua española.

Otras propuestas didácticas similares para una clase de español con nivel B2 vienen de la mano, en primer lugar, de Pérez González. Su trabajo confirma que el flamenco “creó un ambiente positivo en clase, ofreció un input lingüístico y un input cultural, se pudo trabajar la canción como texto, fue complemento del manual”³² y despertó notablemente el interés de los alumnos. Para elaborar la preparación a la escucha, su secuencia me sirvió de inspiración, dado que comienza con una actividad de verdadero o falso donde se trabaja la predicción como herramienta motivadora. Como vemos, la primera canción está interpretada por Camarón de la Isla, que también es el artista crucial de mi propuesta:

³² Pérez González, R. “Ole con ELE: el flamenco en el aula.” Jawaharlal Nehru University. Pág. 59.

2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

A. A modo de introducción, la actividad se inicia con una serie de afirmaciones sobre el flamenco. Los alumnos, trabajando en parejas, tendrán que opinar si se trata de afirmaciones falsas o verdaderas. Para ello el profesor les entrega la siguiente ficha (10 minutos):

¿Tú qué opinas?	V	F
1. Sin gitanos, no es posible el flamenco.		
2. La música flamenca es una música alegre, que se suele tocar en las fiestas.		
3. Hay canciones flamencas donde no se escucha la guitarra.		
4. Los cantaos siempre son hombres.		
5. Aunque hoy se interpreta flamenco en todo el mundo, el origen del flamenco está en Andalucía.		
6. Camarón de la Isla revolucionó la música flamenca.		

A lo largo de la clase y basándose en el resto de las actividades, los alumnos comprobarán si sus opiniones primeras eran acertadas.

B. La primera audición es el «Romance del Amargo» de Camarón de la Isla (*La leyenda del tiempo*). El profesor entrega el texto (ya que es bastante difícil entender perfectamente las letras de las coplas flamencas siempre se entregará la letra de los cantes) y el alumno observa:

Ole con ELE: el flamenco en el aula.

Más adelante, incluye una famosa canción de Estrella Morente mediante un procedimiento similar al que incorporé a mi trabajo. Primero, se pide al estudiante que rellene los huecos con las palabras que escucha y, en el siguiente apartado, se profundiza en significados concretos con preguntas dirigidas a la comprensión del sentido de la letra:

E. En la última audición, «En lo alto del cerro» de Estrella Morente (*Mi cante y un poema*), el alumno tendrá que:

1. Rellenar los huecos al escuchar el cante.
2. Analizar: la palabra «pares» puede significar dos cosas. ¿Sabes que significados son esos? A las palabras que tienen misma forma pero distinta significación se les llama *palabras homónimas*. ¿Qué palabras homónimas conoces en español?

Ejemplo: *bello* ('hermoso') y *vello* ('pelo corto y suave')

En lo alto del Cerro de Palomares
En lo alto la Sierra de Palomares
Unos dicen que nones y otros que pares, y otros que pares (bis)

En el espejo del _____
Me _____ y me peino el pelo
En el espejo del _____
Me _____ y me peino el pelo.

Unos dicen que nones y otros que pares, y otros que pares (bis)

Ay, no te arrimes a los zarzales
Los zarzales tienen púas
Y _____ los delantales
Fatigas, fatiguillas dobles
Pasa, pasaría aquel
Que tiene el agua en los _____
Y no la puede beber
No la puede beber
No, no, la puede beber
(...)

* *fatigas: dolores, penas*

Ole con ELE: el flamenco en el aula.

En segundo lugar, Delgado Polo afirma que “comenzaría con un cuestionario destinado a comprobar los conocimientos que poseen los estudiantes sobre el flamenco”³³ y continuaría con una comprensión lectora y con otra auditiva. Puesto que me pareció una estructura muy coherente, decidí seguirla en mi propuesta, a pesar de que modifiqué el formato de la lectura (tweet) para que resultara más llamativo que el texto de su secuencia:

³³ Delgado Polo, V. R. “El flamenco en la clase de E/LE: Una propuesta didáctica.” Foro de profesores de E/LE, 3 (pp. 51-58). Pág. 52.

TEXTO: EL FLAMENCO

El flamenco empieza como género a principios del siglo XIX en las provincias de Cádiz y Sevilla, aunque tiene sus orígenes en un largo proceso de sedimentación y fusión cultural que se inicia con la llegada de los gitanos al sur de España en el siglo XV. Incluye baile, cante y guitarra y se basa en una serie de elementos musicales y estéticos procedentes de la tradición andaluza. Ya por esa época, hubo una serie de maestros decisivos, gitanos en su inmensa mayoría. Hacia el año 1870, el cante, hasta entonces caracterizado por una existencia juglaresca, se convierte en un espectáculo público en salones llamados cafés cantantes, y allí se mantiene hasta 1920 aproximadamente. Por esa fecha, conquista el teatro y más tarde los festivales artísticos andaluces (Granada, Córdoba, Jerez, Sevilla, etc.).

Algunos de los estilos del flamenco (palos) parten de determinadas variantes rítmicas y métricas: la soleá con su compás más amplio y pausado, las alegrías, con la misma clave que la soleá aunque con un tempo musical más ligero y de carácter jovial, o las bulerías, aun más rápidas que las alegrías pero con una métrica muy similar. En cambio, existen una serie de estilos que no se adaptan a un esquema musical determinado. Estos son los llamados estilos libres, y en este grupo se integran palos como las tonás, las malagueñas, las tarantas, las granaínas y los fandangos naturales. También existen otras características que diferencian los palos, e incluso variantes dentro de los mismos, como el tipo de acompañamiento a la guitarra o la melodía

El flamenco en la clase de E/LE: Una propuesta didáctica

De las seis canciones que propone, ordenadas cronológicamente para poder dar cuenta de la evolución del género, prefiero poner la atención sobre la quinta. Considero que es más innovadora por la alusión al elemento irónico, que conduce a la comprensión del mensaje, y la visibilidad que se le otorga a un grupo actual, capaz de llevar la interculturalidad al aula con una obra que incorpora múltiples sonoridades al flamenco estándar:

Audición 5.

Los Mártires del Compás: “Kay” (2004).

Bajo la denominación de *Flamenco-Billy*, este grupo pone música a letras irónicas, e incluso irreverentes, inspiradas en la realidad social actual, mezclando e flamenco con *jazz, blues, pop, reggae, ranchera, rock...*

*Porque no te den amores,
Encarna no tengas pena,
que las _____
lloran todo el año
y solo las quieren por primavera.*

*Y todas miran pa'l cielo,
y todas miran pa'l suelo,
pero ninguna de ellas mira
a la carita de los _____.*

*Sevilla qué cosas tiene,
qué cosas tiene Sevilla.
Con una feria tan grande
y unas _____ tan chicas,
donde siempre caben los mismos...*

Y cuando llega la feria

El flamenco en la clase de E/LE: Una propuesta didáctica.

En tercer lugar, la propuesta de Pérez Nieto reúne contenidos “gramaticales (repaso de los tiempos de pasado), culturales (análisis de referentes culturales españoles) y de debate (el machismo y las relaciones tóxicas)”³⁴. Su secuencia gira en torno a Rosalía, cuya vida se presenta con un texto que los alumnos tienen que completar conjugando los verbos, de forma que practican, al mismo tiempo, cuestiones lingüísticas y extralingüísticas.

Me han parecido muy interesantes las actividades que aprovechan el título, la portada o el videoclip de cada canción para reducir visual o conceptualmente la dificultad que entrañan las letras. A su vez, recupera toda su simbología para extender el contenido hacia el teatro, el cine, la pintura y la religión. En cambio, tal y como podemos apreciar a continuación, la comprensión lectora queda incompleta sin la integración de una serie de preguntas que garanticen que el estudiante ha aprendido algo sobre el recorrido personal y profesional de la artista. El riesgo de resolver un “rellena huecos” es que no se llegue a procesar totalmente la

³⁴ Pérez Nieto, N. (2020) “El mal querer de Rosalía en la clase de ELE: secuencia didáctica para el análisis de aspectos lingüísticos, culturales y de mediación en Pienso en tu mirá.” *Modern Languages*, Cardiff University. Pág. 1.

información que encierra:

2. Vamos a conocer un poco mejor la historia de Rosalía y hacer un repaso de los tiempos de pasado. Para ello, leed el siguiente texto y completad los huecos con las formas correspondientes del pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto.

Rosalía, la joven artista que _____ (acercar) el flamenco a los *millennials* y _____ (enfadar) a los puristas por mezclarlo con estilos como el trap o el R&B, _____ (convertirse) en una de las cantantes más importantes del momento. A pesar de que en sus inicios muchos _____ (pensar) que la artista _____ (ser) andaluza, Rosalía _____ (nacer) en un pequeño pueblo de la provincia de Barcelona en el año 1993. Allí _____ (criarse) escuchando flamenco y _____ (desarrollar) su pasión por la música.

Desde muy pequeña _____ (demostrar) tener un don extraordinario, aunque, desgraciadamente, la artista no _____ (tener) mucha suerte. En el año 2008, Rosalía, con 15 años, _____ (decidir) concursar en un programa televisivo de talentos y, a pesar de llegar a la final, no _____ (conseguir) ganar.

La artista catalana no _____ (darse) por vencida y, finalmente, tras muchos años de esfuerzo y trabajo, _____ (conseguir) lo que siempre _____ (soñar). En 2016, su fama _____ (estallar) con el lanzamiento de *Antes de morir*, colaboración que _____ (hacer) con el que por aquel entonces _____ (ser) su pareja, el rapero C. Tangana. Ese mismo año _____ (volver) a grabar con el rapero el sencillo *Llámame más tarde* y, un año después, _____ (lanzar) su primer disco, *Los Ángeles*.

Sin embargo, el reconocimiento internacional no le _____ (llegar) hasta la eclosión de su último álbum *El mal querer*, que _____ (estrenarse) en 2018. Los dos sencillos que _____ (lanzar) antes de la salida de este disco, *Malamente* y *Pienso en tu mirá*, ya _____ (acumular) más de doscientos millones de reproducciones en las distintas plataformas de internet.

El mal querer de Rosalía en la clase de ELE: secuencia didáctica para el análisis de aspectos lingüísticos, culturales y de mediación en Pienso en tu mirá.

Por último, su propuesta comparte con la mía la mención a las características del habla andaluza y a las polémicas en torno al colectivo gitano, como vemos a continuación:

12. Volved a escuchar la canción y prestad atención a ciertas palabras que tienen una pronunciación diferente, ¿de qué tipo de palabras se trata?, ¿por qué las acorta la cantante?

- Mirá
- Clavá
- Pa'
- Mielo

13. A Rosalía se la ha acusado de utilizar simbología gitana, sin pertenecer a esa etnia, y léxico andaluz, sin ser de Andalucía. La controversia sobre la apropiación cultural ha puesto en entredicho no solo su música sino también la imaginería de sus videoclips. ¿Qué opináis al respecto? Leed el siguiente tuit de la activista gitana Noelia Cortés y responded con otro tuit (no más de 250 caracteres) dando vuestra opinión al respecto.



El mal querer de Rosalía en la clase de ELE: secuencia didáctica para el análisis de aspectos lingüísticos, culturales y de mediación en Pienso en tu mirá.

Chirinos Bravo plantea una propuesta didáctica que acerca a los estudiantes italianos una variedad de géneros musicales que proceden de países de habla hispana. Apunta la importancia que tienen las canciones en el desarrollo del aprendizaje auditivo, que es propio de muchos alumnos, pese a que los profesores se suelen concentrar especialmente en el apoyo visual. Asimismo, refuerzan distintos tipos de inteligencia, pues agrupan “la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal)”³⁵.

³⁵ Chirinos Bravo, K. (2013) “Flamenco, tango, tondero, chacarera, vallenatos, nueva canción chilena y más música en Facebook con los alumnos de segundo año en la clase de ELE universitaria.” Mediterráneo: Revista de la Consejería de Educación de Italia, Grecia y Albania, nº5. Pág. 141.

La tarea final consiste en buscar por equipos los géneros musicales más representativos de determinados países de Latinoamérica. La actividad detalla un amplio abanico de contenidos y también comprende, justamente, el subjuntivo. Considero que es muy oportuno introducir el contraste entre modos verbales a través de la formulación de valoraciones personales, puesto que la oportunidad de opinar favorece la motivación del alumno:

Y van a realizar esta investigación siguiendo las indicaciones de la lista:

- **Origen- Etimología**
- **Raíces - Historia**
- **Temas – contexto social**
- **Melodías**
- **Letra- Lenguaje – variaciones lingüísticas – variedad diatópica**
- Nivel Fónico: Seseo (pronunciación de los fonemas “c” y “z” como “s”, etc)
- Nivel Léxico –semántico: Derivación (...cita). Neologismos y arcaísmos, etc.
- Nivel Morfosintáctico: Formación de sustantivos colectivos con el sufijo –ada, tendencia a cambiar género, uso de fórmulas superlativas (lo más + adj. ,etc)
- Crear un vocabulario/apéndice de palabras nuevas
- **Formación instrumental**
- **Bailes - Atuendos**
- **Compositores que representan este género**
- **Festivales**
- **Apreciación de equipo sobre este género musical. Justifiquen su respuesta para esto usen:**
 - Me resulta extraño/ maravilloso/increible/absurdo que + subjuntivo
 - Yo creo que + indicativo
 - No creo que + subjuntivo
 - No sabía que + subjuntivo

Flamenco, tango, tondero, chacarera, vallenatos, nueva canción chilena y más música en Facebook con los alumnos de segundo año en la clase de ELE universitaria.

La secuencia diseñada por Lozano Antolín no está basada en el flamenco, pero habla de los posibles usos de la música en la enseñanza de la gramática. Mientras que, para la clase de A2, prefiere una explotación cultural del villancico que ha seleccionado, elige reflexionar sobre el presente de subjuntivo cuando se trata de alumnos de B2, siguiendo la teoría de atención a la forma. El objetivo de su artículo es demostrar que “la dificultad del material no radica tanto

en su componente gramatical o semántico sino más bien en lo que se les exige a los estudiantes hacer³⁶, aunque su principal aportación a mi trabajo es el contraste entre la aserción del indicativo y la virtualidad del subjuntivo mediante actividades dirigidas a practicar la expresión de deseos, con fórmulas como *espero que*.

Sin embargo, encuentro tedioso el formato de la siguiente actividad, dado que una tabla de tales dimensiones tiene muchas probabilidades de abrumar al estudiante. Además, escribir la conjugación completa de los verbos no mantiene una verdadera relación con los elementos que aporta una canción, siendo un recurso de gran potencial poético que resulta muy valioso por contextualizar la gramática culturalmente:

d) ¿A qué tiempo pertenecen los verbos que has escuchado? Intenta reconstruir las tablas escribiendo todas las formas de los verbos del texto.

Acercarse	Alejarse	Pasar	Esperar
me acerque		pase	
	te alejes		esperes
se acerque		pase	espere
nos acerquemos		pasemos	
	os alejéis		esperéis
se acerquen	se alejen		

Ser	Tener	Venir	Decir
	tenga	venga	
		vengas	
sea			diga
seamos			
	tengáis		
sean			digan

Música, cultura y gramática en la clase de ELE.

Finalmente, encontramos en el artículo de Hyhlíková y Jaklová algunas ideas de implementación de música en el aula con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado, entendida como un estímulo para el aprendizaje de español. Al trabajo gramatical, acompañan

³⁶ Lozano Antolín, J. G. (2006) "Música, cultura y gramática en la clase de ELE." RedELE. Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, 6. Pág. 1.

un análisis sociocultural acerca del flamenco y su relación con la literatura y Andalucía. Si los profesores comprenden que “lo que atrae a los estudiantes de cada lengua son las canciones porque representan la situación”³⁷ real del país en que se habla, encontrarán significativo el empleo de la música en la didáctica de ELE.

En cuanto a los usos del subjuntivo, Martínez Vázquez aconseja a los profesores que lean su artículo que expliquen, incluso en niveles avanzados, solamente los centrales, a través de los mejores ejemplos. Aunque el docente debe estar preparado para resolver dudas sobre casos marginales, “es preferible tener en cuenta y presentar los inductores y sus significados asociados, de manera que los estudiantes vinculen una forma a un modo”³⁸.

Para Martos Eliche, lo recomendable es combinar los factores semánticos y pragmáticos dentro de la explicación teórica del subjuntivo, prescindiendo del metalenguaje, y complementarlos con una práctica controlada. Sostiene que, al considerar el acto de habla como un elemento determinante del enunciado, podemos elaborar un análisis lingüístico preciso. “La conciencia de la importancia del contexto es fundamental, ya que con la utilización de este modo de expresión se realiza una praxis intersubjetiva”³⁹, en la que confluyen los aspectos significativo, funcional y temporal. El subjuntivo responde más a la posición o al compromiso del hablante (filtración del sujeto) que a la información que emite. Aun así, el componente sintáctico es decisivo en las estructuras con partículas relacionantes.

Del subjuntivo también nos hablan Martín Sánchez y Nevado Fuentes, que señalan el vínculo entre la competencia comunicativa y los conocimientos gramaticales implícitos o intuitivos y los explícitos o conscientes -adquiridos en el aula y supeditados a la funcionalidad. Por lo tanto, el primer paso para programar una clase es establecer una estrategia de enseñanza de la gramática, que “es, básicamente, una secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención”⁴⁰, a partir de unos objetivos comunicativos. Las reglas del subjuntivo, debido a la dificultad que entrañan, se tienen que simplificar o esquematizar, con el fin de que el alumno las interiorice fácil y gradualmente y sea capaz de reproducirlas. Si se aporta un análisis contrastivo con respecto al indicativo, mediante ejemplos, los estudiantes

³⁷ Hyhlíková, V., Jaklová, H. (2004) "Motivación en el aula de ELE." *Scientific papers of the University of Pardubice. Series C*, 10 (pp. 137-151). Pág. 138.

³⁸ Martínez Vázquez, J. (2013) “La explicación del modo subjuntivo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).” *Gramma XXIV*, 51 (pp. 95-101). Pág. 100.

³⁹ Martos Eliche, F. (1993) “La pragmática del subjuntivo: enfoques de uso.” *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991 (pp. 361-368). Pág. 364.

⁴⁰ Martín Sánchez, M. A, Nevado Fuentes, C. (2007) “En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE.” *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 2 (pp. 61-75). Pág. 66.

entenderán mejor tanto los errores cometidos como el funcionamiento de la lengua.

Del conjunto de autores anteriormente citados, he tomado una visión holística de los modelos didácticos que los docentes pueden explotar en las clases de español para enseñar con éxito el subjuntivo. A la vez, me han concedido claves concretas para afrontar una sesión de forma equilibrada, respetando el desarrollo intercultural y la progresiva autonomía en el alumno, que debe ser considerado el auténtico protagonista.

En cuanto a las propuestas musicales, me ha fascinado su combinación de las comprensiones lectora y auditiva al servicio del factor emocional. No obstante, he podido detectar deficiencias en ciertos diseños, como la ausencia del componente metafórico y la extrema rigidez o sencillez en el planteamiento de las tareas. El profesor tiene que poner el foco sobre el interés de sus alumnos si desea propiciar un aprendizaje profundo, dinámico y duradero que saque partido a las ventajas que nos brinda la música.

El propósito de mi proyecto es abarcar el flamenco de forma íntegra, trayendo al aula de ELE un repertorio de artistas que represente sintéticamente los cimientos del género y sus principales derivaciones. Igualmente, me he valido del cante para encontrar el modo de explicar el subjuntivo desde una perspectiva comunicativa. He acotado los usos en función de su intencionalidad, en lugar de separarlos en categorías relativas a la estructura. En general, las cinco sesiones están dirigidas a que los estudiantes aprehendan estrategias de comunicación y adquieran una panorámica global del flamenco: recorrido histórico, alcance social, simbología cultural y trasfondo poético.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA COMUNICACIÓN DE EMOCIONES A TRAVÉS DEL SUBJUNTIVO Y EL FLAMENCO CON ALUMNOS ITALIANOS Y NIVEL DE ESPAÑOL B2.

Mariana Murias Martínez

FICHA TÉCNICA	
GRUPO META	La clase se compone de seis estudiantes universitarios cuya lengua materna es el italiano. Todos han estudiado español previamente, saben inglés y, en algunos casos, también tienen conocimientos básicos de francés y alemán. Están inscritos en un curso semestral (septiembre-diciembre) de carácter general y presencial. Sin embargo, no se desarrollan en un país hispanohablante, sino en la Università degli Studi di Palermo (Sicilia), de modo que no sucede en un contexto de inmersión.
NIVEL	B2
TEMPORIZACIÓN	Las clases tienen lugar una vez a la semana y duran una hora, por lo que los materiales de la propuesta corresponden a cinco sesiones. Prácticamente, se llevarán a cabo durante un mes y finalizarán con una tarea evaluada de forma sumativa para calificar a los alumnos y certificar su aprendizaje.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> -Expresión de deseo, petición y finalidad con subjuntivo. -Desarrollo de estrategias comunicativas mediante la metáfora. -Identificación de los rasgos fundamentales del flamenco. -Reflexión crítica en torno a la discriminación racial.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> -Gramática 9.2. Tiempos verbales del subjuntivo -Funciones 2.2. Dar una opinión <ul style="list-style-type: none"> ▪ (Yo) creo / pienso / considero / opino / veo / diría que... ▪ (Yo) no creo / no pienso / no considero / no opino / no veo / no diría / (A mí) no me parece que + subjuntivo. 2.9. Expresar acuerdo <ul style="list-style-type: none"> ▪ (A mí) también / tampoco me lo parece.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Yo) también / tampoco opino / creo / pienso / considero... que... <p>2.10. Expresar desacuerdo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (Pues) a mí no / sí me parece / me resulta... ▪ (Pues) yo no / sí creo / pienso / opino / considero... ▪ (Pues) a mí me parece que sí / no... <p>3.8. Expresar deseos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quería / Querría / Quisiera que + subjuntivo. ▪ Me gustaría / Me apetecería / Me encantaría que + subj. ▪ Deseo / Desearía + que + subjuntivo. ▪ Que + presente de subjuntivo. <p>-Géneros discursivos y productos textuales</p> <p>1.2. Géneros de transmisión oral: <i>entrevista, documental, letras de canciones, película.</i></p> <p>1.3. Géneros de transmisión escrita: <i>tweet, anuncio publicitario, manifiesto, periódico.</i></p> <p>-Nociones específicas</p> <p>18.2. Música y danza: <i>festival, ritmo, compás, componer, etc.</i></p> <p>-Referentes culturales</p> <p>3.2.2. Música popular y tradicional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grandes cantantes y grupos musicales de los países hispanos: <i>Camarón, Paco de Lucía, Lole y Manuel, Enrique y Estrella Morente, Rosalía e Israel Fernández.</i> ▪ Géneros de la música popular y tradicional: <i>flamenco.</i> <p>-Saberes y comportamientos socioculturales</p> <p>1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenciones sociales y comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social: <i>reuniones flamencas en el pasado y en el presente.</i> <p>3.2. Tradiciones y cambio social</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Signos, símbolos y objetos relacionados con costumbres y tradiciones: <i>anillo, santo, altar, etc.</i> <p>3.3. Espiritualidad y religión</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ritos religiosos arraigados en la tradición: <i>misa, boda, bendecir, etc.</i> <p>3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de ruptura de estereotipos sobre otras culturas con las que se convive por la inmigración: <i>gitanos.</i> <p>-Habilidades y actitudes interculturales</p> <p>2.1.4. Ensayo y práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximación a aspectos parciales de productos culturales (representaciones folclóricas o artísticas, por ejemplo), con el fin de analizarlos, interpretarlos o disfrutarlos, gracias a la información consciente y reflexiva de los saberes y referentes culturales que se van incorporando (literatura, historia del arte, cine, etc.). <p>2.2.1. Empatía</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc. que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas, experiencias, estancias fuera del país de origen, relaciones con personas de otras culturas, etc. <p>2.2.2. Curiosidad, apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés hacia el disfrute estético de las obras artísticas. <p>3.1.3. Evaluación y control</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulación de preguntas explícitas sobre los sentimientos o emociones («¿Qué pienso? ¿Cómo me siento?») que se experimentan durante los acercamientos a otros contextos culturales.
--	---

GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR

SESIÓN 1

Actividad 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Activar conocimientos previos. -Lanzar hipótesis conjuntamente.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Condicional + gerundio en contraste con pretérito indefinido. -Vocabulario flamenco: tocar, dar palmas, bailar, etc.
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Gran grupo.
MATERIALES	Hoja impresa con las fotografías y las dos preguntas.
DURACIÓN	2 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor leerá las preguntas y dejará un margen de tiempo para pensar a los alumnos, en caso de que ninguno participe inmediatamente. Guiará sus intervenciones hacia las respuestas correctas, ayudándoles cuando no sean capaces de contestar.
EVALUACIÓN*	Se valorará la participación.

Actividad 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Recoger creencias previas. -Anticipar el contenido de la lectura.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Forma verbal reflexiva del tiempo presente. -Preposiciones: en/con.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con la tabla.
DURACIÓN	3 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor indicará a los alumnos que deben rellenar las primeras dos columnas de la tabla. También comentará que no pasa nada si responden incorrectamente, ya que solo se trata de una aproximación al tema que van a leer. Es una manera de despertar su interés, aumentando la motivación de la clase.
EVALUACIÓN*	Las respuestas se ponen en común antes de empezar a leer.

Actividad 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Descubrir las características principales del flamenco. -Contrastar las respuestas previas con los datos del texto.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Subjuntivo: deseo, petición y finalidad.

	-Léxico específico: cajón y castañuelas.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con el texto y con la tabla anterior.
DURACIÓN	20 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor explicará el vocabulario que los alumnos no comprendan y favorecerá una atmósfera silenciosa para propiciar la concentración en la lectura.
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las últimas dos columnas de la tabla.

Actividad 4

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Identificar cuatro ideas centrales de la lectura. -Conectar los verbos con sus complementos.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Infinitivo + OD. -Contraste entre las preposiciones a/por.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con las dos columnas.
DURACIÓN	3 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor señalará a los alumnos que deben formar cuatro frases relativas a conceptos que aparecen en el texto.
EVALUACIÓN*	Se corrigen los resultados antes de continuar.

Actividad 5

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Imitar la estructura oracional del ejemplo dado. -Transformar un tiempo infinitivo en subjuntivo. -Reconocer el carácter presente o pasado del acontecimiento.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Contraste entre presente e imperfecto del subjuntivo. -Concordancia del sujeto con el verbo. -Que + subjuntivo al principio de la oración.
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con las respuestas anteriores, las muestras de lengua y los espacios para construir las frases.
DURACIÓN	12 minutos

PROCEDIMIENTOS	El profesor recalcará las partes en que se dividen las oraciones de los ejemplos para facilitar la producción de los alumnos.
EVALUACIÓN*	Cada alumno corrige una frase y, en caso de que alguien haya elegido otra manera de formar la oración, se proponen alternativas, pues existe más de una posibilidad creativa.

Actividad 6

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Identificar la función comunicativa del verbo en una oración. -Catalogar las expresiones a partir de tres posibles usos.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Gustar + que + imperfecto del subjuntivo. -Que + presente del subjuntivo. -Para + que + presente del subjuntivo.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora.
AGRUPAMIENTO	Parejas.
MATERIALES	Hoja impresa con las palabras en negrita del texto y con la tabla.
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor ayudará a los alumnos a comprender el significado de cada uso, en caso de que resulte confuso el nombre que les ha sido asignado (deseo, finalidad y petición).
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de la tabla.

Actividad 7

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Inferir la teoría desde la observación de la gramática. -Reconocer el tiempo al que refiere una forma verbal.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Presente e imperfecto de subjuntivo. -Expresión de deseo, finalidad y petición.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con las reglas incompletas para rellenar.
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor leerá los ejemplos para explicar más detalladamente el orden y el sentido de los conceptos teóricos que aparecen.
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las normas gramaticales.

Actividad 8

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Transformar el verbo de la oración subordinada en función de los cambios que ocurren en la oración principal.
------------------------------	--

	-Fomentar la reflexión metalingüística.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Condicional e imperfecto de indicativo. -Sustitución del imperfecto de subjuntivo por el presente.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con las frases para completar.
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor conducirá a los alumnos a señalar, en primer lugar, el tiempo del verbo principal. Después, les hará ver que, en el ejemplo, se ha sustituido por presente de indicativo y que deben cambiar el verbo de la oración subordinada en consecuencia.
EVALUACIÓN*	Tras la corrección colaborativa de las respuestas, el profesor utilizará los últimos 5 minutos para pedir a los alumnos que digan una cosa que han aprendido gracias a la clase.

SESIÓN 2

Actividad 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Activar conocimientos adquiridos en la clase anterior. -Distinguir la entrevista, el anuncio, la noticia y el manifiesto.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Géneros textuales. -Vocabulario musical: recital, vinilo, fusionar, etc.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con los textos.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor abrirá la sesión preguntando a los alumnos qué recuerdan del flamenco. Después, propiciará una atmósfera silenciosa para que puedan concentrarse en la lectura.
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las respuestas.

Actividad 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Escribir de manera colaborativa. -Crear una definición a partir de una palabra.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Adjetivos calificativos variables e invariables.
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Parejas.

MATERIALES	Hoja impresa con los textos anteriores, con las cuatro características y con los espacios para las definiciones.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor.
EVALUACIÓN*	Cada pareja leerá su definición de un género textual y los compañeros podrán añadir comentarios o aportaciones.
Actividad 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Reconocer la idea principal de un texto. -Completar una oración a través de la paráfrasis.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Presente e imperfecto de subjuntivo. -Expresión de deseo, finalidad y petición.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con los textos y los resúmenes incompletos.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor animará a los alumnos a volver a los textos para buscar las palabras que faltan en las oraciones, pero les advertirá de que pueden modificar su forma para adaptarlas.
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las respuestas, que admiten, en algún caso, más de una opción si significan lo mismo.
Actividad 4	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Identificar el argumento central de un texto. -Poner en relación una problemática con otros aspectos tratados anteriormente por medio del diálogo.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Prefijo anti- (<i>antigitanista</i>). -Diferencia semántica entre los verbos estar y ser (<i>una manera de estar más que una forma de ser</i>).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas.
MATERIALES	Hoja impresa con los textos.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor dejará a los alumnos 5 minutos para que descubran el problema en cuestión. Para comprobar que verdaderamente lo están discutiendo y para saber si necesitan ayuda, se paseará

	discretamente por las mesas. Los últimos 5 minutos se dedicarán a exponer las conclusiones de cada conversación.
EVALUACIÓN*	Se valorará la fluidez, corrección y coherencia en el habla del portavoz, aunque lo primordial será ponderar la aportación mutua de ideas dentro de la pareja y su profundidad.
Actividad 5	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Formular argumentos a favor de una causa. -Criticar una dinámica social o protestar contra una injusticia.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Subjuntivo como deseo, finalidad y petición. -Fórmulas para introducir una opinión.
DESTREZAS TRABAJADAS	Interacción y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Tríos.
MATERIALES	Hoja impresa con la tabla calificadora y pizarra.
DURACIÓN	20 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor escribirá muestras de lengua para inspirar a los alumnos, como <i>nos parece que la sociedad debe ser más respetuosa para que...</i> , <i>queremos que la gente...</i> o <i>pensamos que a los gitanos les gustaría que...</i> . Se destinarán 10 minutos a la elaboración de dos ideas. Después de la intervención de un grupo, el otro debe completar la tabla y, al final de la sesión, ambos tienen que rellenar la columna referente a la autoevaluación para poner en común todos los resultados.
EVALUACIÓN*	La coevaluación tiene el objetivo de que los alumnos sean conscientes de sus errores, pero también de sus conocimientos, capaces de servir de ayuda a sus compañeros.
SESIÓN 3	
Actividad 1	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Introducir la sonoridad flamenca. -Crear hipótesis a partir de un estímulo auditivo.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Interrogativas con gerundio y presente. -Léxico específico: bulerías.
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Gran grupo.
MATERIALES	Reproductor de música y hoja impresa con las preguntas.

DURACIÓN	4 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor hará sonar <i>Al verte las flores lloran</i> de Camarón entre los minutos 01:40 y 02:10. Después, leerá de una en una las preguntas para que los alumnos contesten oralmente.
EVALUACIÓN*	Si nadie ha acertado, el profesor anticipará las respuestas correctas antes de pasar a la siguiente actividad.
Actividad 2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Contrastar la letra que se ha escuchado con su escritura. -Familiarizarse con el formato de estrofas de cuatro versos.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Presente e imperfecto de subjuntivo. -Imperativo.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva y lectora.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Reproductor de música y hoja impresa con la letra.
DURACIÓN	1 minuto.
PROCEDIMIENTOS	El profesor anunciará el título de la canción y volverá a poner el fragmento para que los alumnos lo lean y escuchen a la vez.
EVALUACIÓN*	Se valorará la concentración en la escucha y la lectura.
Actividad 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Inferir el significado de una palabra con el apoyo de la lengua materna o del contexto en el que aparece dentro de un texto. -Definir un concepto de manera colaborativa.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Vocabulario litúrgico: santo y devoción.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora, interacción oral y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Parejas.
MATERIALES	Hoja impresa con la letra y con el espacio para la definición.
DURACIÓN	7 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor dejará 2 minutos para que los alumnos discutan sobre el sentido que encuentran a la canción. En los siguientes 3 minutos, tendrán que redactar la definición del término.
EVALUACIÓN*	Cada pareja leerá su respuesta y el resto de los compañeros la valorará. Al final, el profesor indicará los errores que hayan tenido y propondrá alternativas que no hayan aparecido.

Actividad 4	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Detectar errores ortográficos y léxicos en la lengua escrita. -Identificar características del habla andaluz.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Omisión de la -d- intervocálica. - <i>Contra más</i> como coloquialismo.
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Parejas.
MATERIALES	Hoja impresa con las palabras coloquiales.
DURACIÓN	3 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor señalará a los alumnos que se trata de expresiones informales típicas, sobre todo, en el sur de España. Por lo tanto, se usan con mucha frecuencia, aunque no estén reconocidas académicamente (por ejemplo, recogidas en la RAE).
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las respuestas.
Actividad 5	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Atender a la pronunciación. -Descubrir las diferencias entre variantes del español.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Sustitución de la -l- por la -r-. -Aspiración de la -s final. -Aspiración de la -g-/j-.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Reproductor de música y hoja impresa con las palabras.
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor explicará a los alumnos que pueden contestar escribiendo la palabra tal y como la escuchan o describiendo el proceso por el cual cambia la pronunciación de cada grupo.
EVALUACIÓN*	A la hora de corregir, cada alumno pronunciará de ambas formas una de las palabras, evidenciando los contrastes.
Actividad 6	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Diferenciar los usos del subjuntivo estudiados.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Deseo y petición mediante el subjuntivo. -Elección del presente de indicativo o el imperfecto de subjuntivo dependiendo de la intención comunicativa.

DESTREZAS TRABAJADAS	Interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas.
MATERIALES	Hoja impresa con la letra.
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor marcará el ritmo de las conversaciones entre los alumnos leyendo las preguntas por separado. Por tanto, irá avanzando en función de la rapidez que muestren y apoyará a las parejas que tengan más dificultades para contestar.
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las tres cuestiones.

Actividad 7

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Identificar tiempos verbales de manera auditiva.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Subjuntivo: deseo, finalidad y petición.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Reproductor de música y hoja impresa con los títulos de cada canción y los espacios correspondientes.
DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor pondrá a los alumnos los siguientes fragmentos musicales: <i>Conversación de gitanos</i> – Lole y Manuel (01:25-01:45), <i>Que no salga la luna</i> – Rosalía (01:28-01:52), <i>Fiesta</i> – Israel Fernández (01:26-01:55) y <i>Potro de rabia y miel</i> – Camarón de la Isla (04:20-04:40). Repetirá cada uno dos veces con 1 minuto de silencio entre ellos para poder escribir.
EVALUACIÓN*	No se corregirán las respuestas hasta la siguiente actividad.

Actividad 8

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Reconocer tiempos verbales en un texto escrito.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Subjuntivo: deseo, finalidad y petición.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Reproductor de música y hoja impresa con las letras, con las fotografías de los cantaores y con la actividad anterior.
DURACIÓN	20 minutos.

PROCEDIMIENTOS	El profesor reproducirá los cuatro fragmentos anteriores seguidos, pero dejando de nuevo 1 minuto entre ellos, de modo que los alumnos completen todos los espacios. En los últimos 10 minutos, cada alumno leerá en voz alta la canción que más le haya gustado y dirá algo que ha aprendido en la sesión.
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las respuestas.

SESIÓN 4

Actividad 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Recuperar los contenidos culturales trabajados anteriormente.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Nombres propios de cantantes españoles.
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Gran grupo.
MATERIALES	Hoja impresa con las cuatro fotografías.
DURACIÓN	2 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor preguntará a los alumnos si recuerdan el nombre o la canción y, en caso de que nadie lo haga, les dará alguna pista.
EVALUACIÓN*	Se valorará más la intención por participar que la memoria.

Actividad 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Hipotetizar a partir de unos breves datos personales. -Debatir con el compañero acerca de las distintas posibilidades.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Ciudades de España. -Años (mil novecientos...).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora y auditiva y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas y gran grupo.
MATERIALES	Hoja impresa con las cuatro informaciones, ordenador desde el que reproducir los vídeos y proyector para mostrarlos.
DURACIÓN	23 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor dejará a los alumnos 3 minutos para responder, advirtiéndoles de que la fecha de nacimiento puede ser crucial a la hora de adivinar las opciones correctas. Cuando hayan acabado, pondrán en común las respuestas y, a continuación, el profesor proyectará los vídeos correspondientes a cada artista a medida que se corrijan: <i>Canto porque tengo que vivir</i> (documental de Israel

	<p>Fernández), la versión de <i>La Leyenda del tiempo</i> para la película de Isaki Lacuesta, la escena de <i>Kill Bill</i> con <i>Tu mirá</i> de Lole y Manuel y una entrevista de Rosalía.</p> <p>1. https://www.youtube.com/watch?v=rmuSAaK9qMw</p> <p>El profesor recalcará la estética ochentera (anillos de oro, coche antiguo, abrigo de pelo) y preguntará a los alumnos qué es para Israel el flamenco (una forma de vida).</p> <p>2. https://www.youtube.com/watch?v=o0LBqkPuj8A (01:15-02:22)</p> <p>El profesor llamará la atención de los alumnos sobre el piano y la percusión, que rompen con la sonoridad más clásica y se aproximan al jazz. Les preguntará de qué creen que trata la película y les narrará brevemente el argumento.</p> <p>3. https://www.youtube.com/watch?v=E9Lw_QTq7Ic (01:07)</p> <p>El profesor explicará a los alumnos que Tarantino integra el folclore en una atmósfera moderna y ajena a España gracias a la universalidad de la música, que representa el carácter de la protagonista sin necesidad de que entendamos la letra.</p> <p>4. https://www.youtube.com/watch?v=a4ojojMF-B4&t=684s (08:55-10:10)</p> <p>El profesor preguntará a los alumnos de qué habla Rosalía y les contará las polémicas que han girado en torno a su música.</p>
EVALUACIÓN*	Se valorará la involucración en la conversación con el compañero y la participación durante los visionados.
Actividad 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Transformar las palabras habladas en escritas. -Seguir la letra de una canción mientras suena.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Condicional y presente de indicativo. -Presente e imperfecto de subjuntivo.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva y expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual.

MATERIALES	Reproductor de música y hoja impresa con el título de las dos canciones, las letras incompletas y la imagen de los cantaores.
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor pondrá a los alumnos los siguientes fragmentos musicales: <i>Estrella</i> - Enrique Morente (03:20-03:45) y <i>La noche</i> - Estrella Morente (00:40-02:05).
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las respuestas.

Actividad 4

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Discutir acerca del significado de un texto. -Comunicar emociones a partir de un estímulo musical. -Empatizar con los sentimientos del otro.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Locución verbal (hacer sentir). -Léxico específico: tangos y soleá.
DESTREZAS TRABAJADAS	Interacción y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas.
MATERIALES	Hoja impresa con las muestras de lengua.
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor indicará a los alumnos que, en primer lugar, tendrán que hablar sobre el sentido que encuentran a las canciones y, a continuación, sobre lo que la música les ha hecho sentir.
EVALUACIÓN*	Se valorará el debate dentro de las conversaciones.

Actividad 5

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Identificar estructuras oracionales en un texto escrito. -Reconocer la intención del emisor en función de la gramática.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Segunda condicional: imperfecto de subjuntivo y condicional. -Primera condicional: presente de indicativo.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Gran grupo.
MATERIALES	Hoja impresa con las letras.
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor realizará las preguntas, de una en una, todos los alumnos, con la intención de que repasen contenidos anteriores.
EVALUACIÓN*	Se valorará la participación.

Actividad 6

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Detectar una oración condicional dentro de un texto. -Explicitar un verbo que ha sido omitido.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Léxico específico: sevillanas. -Segunda condicional: imperfecto de subjuntivo y condicional.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva y lectora.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con la letra de la canción.
DURACIÓN	5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor reproducirá el fragmento (01:53-02:51) y dejará 2 minutos para que los alumnos piensen en las respuestas.
EVALUACIÓN*	A la hora de corregir, hay que tener en cuenta que la última pregunta se puede contestar de varias maneras porque es creativa.

Actividad 7

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Localizar expresiones de cariño en un texto escrito. -Descubrir la polisemia de términos que adquieren un sentido concreto dentro del ámbito lingüístico del flamenco.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Sustitución de la -l- por la -r-. -Vocativos coloquiales: mi arma, compañera, prima.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con todas las letras.
DURACIÓN	15 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor animará a los alumnos a recordar, entre todos, los cambios de pronunciación de la variante andaluza, antes de acudir a las letras estudiadas para buscar las palabras. En los últimos 10 minutos, les explicará su diferencia de significado en función del contexto en que aparecen, les preguntará por los vocativos cariñosos que existen en italiano y les pedirá que cada uno diga una cosa que ha aprendido durante la clase.
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las respuestas.

SESIÓN 5

Actividad 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Escuchar las pausas y la entonación necesarias para recitar. -Ofrecer una interpretación libre de la estrofa.
------------------------------	---

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Vocabulario bélico: cañones y artillería. -Metáfora.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Gran grupo.
MATERIALES	Hoja impresa con la letra para el profesor.
DURACIÓN	3 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor leerá a los alumnos un fragmento de la canción y les preguntará por las emociones que les ha transmitido la letra.
EVALUACIÓN*	Se valorará la participación.

Actividad 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Diferenciar el significado del indicativo y del subjuntivo. -Contrastar la sonoridad de las alegrías con el sentido de la letra. -Descubrir la historia de Cádiz a través de la música.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Oraciones concesivas: presente de subjuntivo.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión auditiva y lectora y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Individual y gran grupo.
MATERIALES	Reproductor de música y hoja impresa con la letra.
DURACIÓN	7 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor comentará a los alumnos que la canción habla de un suceso histórico español. Después, hará sonar el fragmento (01:30-02:00) y dejará 1 minuto para que encuentren los verbos en subjuntivo y piensen en la pregunta. Durante los últimos 3 minutos, tendrán que intentar explicar, entre todos y con la guía del profesor, qué pretende expresar la animada musicalidad de la canción (espíritu luchador y optimista ante el enemigo).
EVALUACIÓN*	Corrección colaborativa de las respuestas.

Actividad 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Proyectar la voz ante la clase siguiendo el ejemplo del profesor. -Vocalizar y dramatizar un texto para dar a entender su significado.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Imperativo + infinitivo: <i>recordad expresaros / hablar / utilizar</i> .
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora y expresión oral.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hojas impresas con las letras de las canciones.

DURACIÓN	10 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor repartirá las hojas bocabajo entre los alumnos para asignar las canciones de forma aleatoria. Tendrán 3 minutos para leer en voz baja la letra y practicar su interpretación. Después, cada uno recitará la suya y recibirá un feedback oral.
EVALUACIÓN*	Se valorará la adecuación a las pautas indicadas.
Tarea final	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Expresar sentimientos por medio del lenguaje literario. -Comunicar emociones a través de elementos paraverbales. -Estructurar un texto siguiendo un modelo.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	-Subjuntivo: deseo, finalidad y petición.
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión escrita y oral.
AGRUPAMIENTO	Individual.
MATERIALES	Hoja impresa con los criterios de evaluación.
DURACIÓN	40 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El profesor explicará a los alumnos que pueden agrupar los versos en dos estrofas, como una copla. A la hora de producir su poema o canción, tendrán a mano todas las letras vistas en clase para inspirarse. Tras un proceso creativo de 20 minutos, cada alumno expondrá su trabajo y el profesor les pedirá que cuenten alguna información acerca del tema que han escogido. Al acabar, les felicitará por su esfuerzo durante las sesiones y por el resultado final. Les invitará a comentar sus impresiones sobre las coplas de sus compañeros para vincularlas con el flamenco estudiado.
EVALUACIÓN*	Se puntuará la producción escrita y oral del 1 al 10 según la tabla.

Después de la realización de la propuesta, el flamenco se puede seguir trabajando a partir de los fandangos, otro palo esencial donde resultara sencillo encontrar nuevos usos del subjuntivo y continuar desarrollando el factor afectivo en ELE. Por ejemplo, sería interesante llevar al aula *Venganza*, uno de los grandes éxitos de Manolo Caracol.

Esta propuesta no podría llevarse a cabo si no se dispone de un reproductor de música que permita a los alumnos escuchar las letras y la característica sonoridad de las canciones.

MATERIAL PARA EL ALUMNO

SESIÓN 1

1) Observad las siguientes fotografías:



- ¿Qué están haciendo las personas de las imágenes?

- ¿Qué tipo de música creéis que estaría sonando cuando hicieron las fotos?

2) ¿Cuánto sabes de flamenco? Antes de leer el texto, señala si son verdaderos o falsos los siguientes datos. Después de leerlo, responde de nuevo y compara los resultados.

El flamenco...

- nace en Madrid.
- se hace famoso en el siglo XIX.
- es un género musical muy alegre.
- se baila siempre en parejas.
- se acompaña con las palmas.
- se canta con el traje de torero.

1º		2º	
V	F	V	F

3) Lee el siguiente hilo de Twitter y descubre si son ciertas tus creencias acerca del flamenco.



@FlamencoVivo

Actualmente, muchos jóvenes en España no saben cuál es el origen del flamenco. Como considero que es importante estudiar el pasado, **me gustaría que conocieran** las raíces de nuestra música. ¡**Que no se pierdan** las tradiciones! ¡Y **que se difundan** por el mundo!

14/06/23, 09:12 AM

26 Retweets ↻ 41 Likes ❤️

|



@FlamencoVivo

Para que entendamos los rasgos del sonido flamenco, es necesario analizar la presencia de musulmanes y sefardíes en la Península Ibérica. Aunque fueron expulsados del país en 1492, inspiraron nuestra manera de componer durante siglos. En Andalucía, la gente empezó a cantar flamenco en los patios y las plazas, con melodías muy influenciadas por la cultura árabe.

|



@FlamencoVivo

Concretamente, el pueblo gitano usaba su voz para llevar a cabo una lucha social, porque **quería que desaparecieran** la pobreza y la discriminación. En torno al año 1800, su arte fue descubierto y se llevó a los teatros, donde acabó convertido en un espectáculo para ricos.

|



@FlamencoVivo

Dentro del género existen diferentes palos, es decir, distintas formas musicales. Algunos palos tienen un tono fiestero y divertido, pero otros siguen reflejando, hoy en

día, la tristeza de los primeros flamencos. Se ponen en contraste, de manera extrema, la felicidad y la pena.

|



@FlamencoVivo

El flamenco contiene tres elementos: cante, baile y toque. Cada uno, respectivamente, es interpretado por el cantaor o la cantaora, el bailaor o la bailaora y el/la guitarrista. Se pueden combinar de infinitas maneras, ya que la obra, **para que se ajuste** al carácter del palo, es posible que incluya a un grupo de bailaores o, por el contrario, cante y guitarra exclusivamente.

|



@FlamencoVivo

A veces, también aparecen otros instrumentos musicales, como la flauta o el violín. El cajón y las castañuelas que aparecen en las siguientes imágenes se pueden utilizar como percusión, pero lo normal es marcar el compás y acentuar los golpes fuertes tocando las palmas.



El vestuario ha ido cambiando con el tiempo. Originalmente, los hombres vestían de negro y las mujeres llevaban vestidos muy decorados. Ahora es posible mezclar la ropa moderna con las tendencias clásicas, porque también la música se ha fusionado con nuevos estilos.

|



@FlamencoVivo

En el siglo XXI, el flamenco tiene la suerte de contar con prestigio internacional. Cada año, más personas se sienten atraídas por su ritmo y viajan a Madrid, a Barcelona, a Jerez de la Frontera o a Sevilla para estudiarlo, mientras que antes solo se aprendía en la calle. En Japón y EE. UU., entre otros países, se organizan importantes festivales dedicados a los artistas españoles.

4) Relaciona las dos columnas para formar oraciones.

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| 1.Desconocer | ___la comunidad judía. |
| 2.Expulsar a | ___una política justa. |
| 3.Protestar por | ___la tradición musical. |
| 4.Profesionalizar | ___el arte del flamenco. |

5) Escribe las oraciones anteriores añadiendo un sujeto, igual que en los ejemplos. Conjuga el verbo en presente o imperfecto del subjuntivo, según sean acciones pasadas o actuales.

-Renovar la estética del flamenco:

Que un artista renueve la estética del flamenco forma parte de la actualidad.

-Cantar solo en el entorno familiar:

Que los andaluces cantaran solo en el entorno familiar forma parte del pasado.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

- 6) Ahora, fíjate en las construcciones verbales del texto que están escritas en negrita. ¿Qué crees que expresa cada una? Discútilo en parejas y clasifícalas dentro de la siguiente tabla.

Deseo	Finalidad	Petición

- 7) ¿Qué tiempo verbal del subjuntivo se utiliza en cada estructura? ¿Se refieren a acciones del pasado, del presente o del futuro? Rellena los huecos con las palabras que faltan.

1. **Verbo de deseo + que** + _____ expresa ^{futuro} _____ o pasado.

2. **Que** + ^{presente} _____ expresa presente o _____.

3. **Para + que** + _____ expresa _____.

- 8) Indica qué tiempos de indicativo tienen las siguientes construcciones verbales. Después, reescríbelas usando el presente de indicativo y cambiando el verbo en subjuntivo.

1. Me gustaría que conocieran: _____

2. Querían que desaparecieran: _____

1. ^{Me gusta} _____ que _____.

2. _____ que _____.

SOLUCIONES

1. Tocar la guitarra y las palmas y bailar. Suena flamenco.
3. F / V / F / F / V / F
4. 2 / 3 / 1 / 4
5. (Los sujetos pueden variar)
 - Que los jóvenes desconozcan la tradición musical forma parte de la actualidad.
 - Que España expulsara a la comunidad judía forma parte del pasado.
 - Que los gitanos protestaran por una política justa forma parte del pasado.
 - Que las escuelas profesionalicen el arte flamenco forma parte de la actualidad.
6. Deseo: Me gustaría que conocieran / Querían que desapareciera. Finalidad: Para que entendamos / Para que se ajuste. Petición: Que no se pierdan / Que se difundan.
7. Imperfecto / Futuro / Presente / Presente.
8. Condicional / Pretérito imperfecto. Conozcan / Quieren / Desaparezcan.

SESIÓN 2

- 1) En la clase anterior, hablamos sobre muchos aspectos del flamenco: los espectáculos, las innovaciones, las mezclas culturales... Lee los siguientes fragmentos y descubre cuánto recuerdas de la clase anterior. Después, relaciona cada uno con su tipo de texto.

1. "La reciente petición de reconocimiento institucional a la aportación del pueblo gitano al flamenco ha desencadenado el resurgir de los discursos antigitanistas."⁴¹

2. "El viernes 17 y el sábado 18 de junio de 2022 se celebrarán los recitales de la cuarta edición del *Festival Flamenco Valle Gitano* en los Jardines del Valle de Sevilla. Están organizados por la Hermandad de los Gitanos y el Ayuntamiento, que destina su recaudación a la acción social de la hermandad. Consulta la agenda completa de conciertos aquí."⁴²

3. "Ser gitano no es vestirse de una forma u otra, tener un oficio u otro, vivir en un lugar u otro, o expresarse de una determinada manera, ya que todo esto depende de la época y de las condiciones ambientales y educativas de cada familia. Además, esta visión de la identidad gitana parte de un prejuicio racista que se nos impone desde fuera. Ser gitano, por tanto, es más una actitud de vida, una *manera de estar* más que una *forma de ser*."⁴³

4. "Siempre se ocultan los logros de estos artistas gitanos y, aunque se les reconoce el talento, se les niega su faceta de creadores -reflexiona Claret-. En este archivo de vinilo he evitado caer en el flamenco más cerrado, son todos artistas innovadores, que fusionan el flamenco con rock, blues, música disco y letras increíbles."⁴⁴

⁴¹ Filigrana García, P. (17/05/2018) "El color del flamenco." El Salto-Andalucía.
<https://www.elsaltodiario.com/pueblo-gitano/el-color-del-flamenco> (consultado: 04/06/2023)

⁴² "IV Festival Flamenco Valle Gitano en Sevilla 2022." OnSevilla Ocio y Cultura.
<https://onsevilla.com/festival-flamenco-valle-gitano-sevilla-2022> (consultado: 04/06/2023)

⁴³ Vega, A. "El Flamenco, patrimonio de los gitanos." Museu Virtual del Poble Gitano a Catalunya
<https://www.museuvirtualgitano.cat/es/arte/el-flamenco/> (consultado: 04/06/2023)

⁴⁴ Correa, A. (19/04/2023) "Nace el Museo del Flamenco Pop, una exposición itinerante con la que recordar y celebrar la innovación de los artistas gitanos." Vogue España.
<https://www.vogue.es/living/articulos/museo-flamenco-pop-itinerante-cathy-claret> (consultado: 04/06/2023)

a. Entrevista____

b. Titular de periódico____

c. Anuncio____

d. Manifiesto____

2) En parejas, describid cada tipología textual. Podéis incluir las siguientes características:

Dialogado

Reivindicativo

Objetivo

Comercial

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

3) Ahora, vuelve a leer los textos para completar las siguientes oraciones con el verbo que corresponde. Son resúmenes de cada fragmento.

1.El pueblo gitano desea que las instituciones _____ reconozcan su aportación.

2.El festival se celebra para que la hermandad _____ dinero.

3.El autor pide que no _____ a los gitanos prejuicios racistas.

4.Claret no quería que el archivo _____ en el flamenco típico.

- 4) ¿De qué **problema** tratan todos los textos? ¿Lo conocías? Coméntalo con tu compañero, relacionándolo con algún dato flamenco que has aprendido. Después, contadlo a la clase.
- 5) En grupos de 3, preparad dos argumentos con los que defender los derechos de los gitanos.

Podéis:

- Hablar de otros grupos sociales marginados que viven una injusticia.
- Escribir vuestras ideas.

Debéis:

- Incluir los usos del subjuntivo que expresan deseo, finalidad y petición.
- Exponer oralmente, sin leer.
- Evaluar en la tabla al otro grupo y, si se ha equivocado, explicar en qué.
- Autoevaluar a vuestro grupo.

Marca una nota del 1 al 5 para los siguientes criterios:

	Grupo 1	Grupo 2	Comentarios
Argumentación adecuada	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
Subjuntivo correcto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

SOLUCIONES

1. B / C / D / A
2. A: diálogo / B: objetividad / C: promoción / D: reivindicación
3. Recalde (gane) / Impongan / Cayera.
4. Discriminación de los gitanos.

SESIÓN 3

1) Como vimos en las clases anteriores, en el flamenco hay muchos palos diferentes. Vais a escuchar uno llamado bulerías, que es muy típico de ambientes festivos.

- ¿Qué instrumento está sonando? ¿Quién creéis que puede estar tocándolo? ¿Y quién puede estar cantando?

2) El título de la canción es *Al verte las flores lloran*. Lee y escucha, una vez más, el fragmento.

Al verte las flores lloran
cuando entras en tu jardín
porque las flores **quisieran**
toítas parecerse a ti.

Retírate que la gente
no **conozca** nuestro amor.
Contra más lejos esté el santo,
más cerca la devoción.

3) En parejas, hablad sobre el significado que puede tener la canción. A continuación, escribid una definición para la palabra *devoción*.

4) Escribe, con la ayuda de tu pareja, la forma correcta de las siguientes expresiones coloquiales:

- Toítas: _____
- *Contra más*: _____

5) Ahora, vuelve a escuchar la letra y fíjate en la pronunciación. Señala el cambio que hace Camarón, debido a su acento andaluz, en los siguientes grupos de palabras:

A. Al: _____

B. Flores, entras, más: _____

C. Jardín, gente, lejos: _____

6) Comenta con tu compañero a qué **usos** del subjuntivo corresponden los verbos en negrita y si es posible sustituir alguno por indicativo. ¿Encontráis otro subjuntivo? ¿Qué significaría la frase si el verbo estuviera en indicativo?

7) Ahora, van a sonar cuatro bulerías (dos veces cada una). Escribid los subjuntivos que escuchéis. Si reconocéis algún uso de deseo, finalidad o petición, anotadlo junto al verbo.

A. *Conversación de gitanos* – Lole y Manuel

1. _____

2. _____

B. *Que no salga la luna* – Rosalía

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

C. *Fiesta* – Israel Fernández

1. _____

2. _____

3. _____

D. *Potro de rabia y miel* – Camarón de la Isla

1. _____

2. _____

3. _____

8) Vas a escuchar las canciones una última vez, mientras las lees. Completa la información que te falte por escribir en la actividad anterior.

Conversación de gitanos - Lole y Manuel

Lo que a mí me gustaría que pasaras por mi vera
cuando vienes de la fuente y decirte compañera.
Dime qué tengo que hacer *pa* conseguir que me quieras.



Que no salga la luna - Rosalía

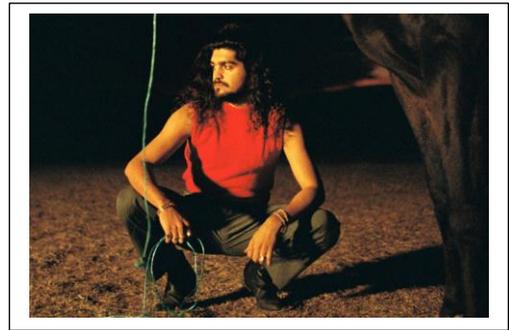
Si hay alguien que aquí se oponga
que no levante la voz.
(Que no lo escuche la novia)



(Que no salga la luna que no tiene pa qué,
no tiene *pa* qué, no tiene *pa* qué)
Con tus ojitos, prima, yo me alumbraré.

Fiesta - Israel Fernández

Te llevo en mi corazón
como un anillo *grabao*.
Por ti lloro mientras pueda
y el día que no llore
por dios que bendito sea.



Potro* de rabia y miel - Camarón de la Isla

Prima, *pa* que yo te quiera
tengo que ver dos señales:
una, se hundan los cielos
y otra, se sequen los mares.



*Cría (bebé) del caballo.

SOLUCIONES

1. Guitarra. Paco de Lucía. Camarón de la Isla.
3. Sentimiento de profundo respeto y admiración, veneración religiosa, etc.
4. Todas (toditas) / Cuanto más.
5. A: R en vez de L / B: desaparición de la S final / C: aspiración del sonido /x/ (G fuerte y J).
6. Deseo (admite indicativo) y petición. *Esté*. Mayor objetividad o realidad.
7. A. Pasaras (deseo) y quieras (finalidad) / B. Se oponga, levante (petición), escuche (petición) y salga (petición) / C. Pueda, llore y sea (petición) / D. Quiera (finalidad), se hundan y se sequen.

- 3) En la entrevista, Rosalía menciona a Morente, uno de los compositores y cantaores más importantes de la historia del flamenco. Su hija, llamada Estrella, también es muy famosa. A continuación, vamos a escuchar sus canciones. Completa las letras con los verbos que faltan.

Estrella - Enrique Morente

Si yo a) _____ la estrella
que me b) _____
yo la c) _____ muy dentro de mi pecho
y la venerara,
si encontrara la estrella
que en el camino me d) _____.



La noche - Estrella Morente

Porque e) _____ Aurora
me acuesto al rayar el día.
Si f) _____ Custodia,
de la iglesia no g) _____.

No te h) _____ más camisas
y porque yo no visto altares
pa que otros i) _____ misa.

- 4) Los palos que hemos escuchado son tangos (Enrique Morente) y soleá (Estrella Morente), que es considerada el origen del flamenco. Comenta con tu compañero qué sentimientos os ha transmitido cada uno y qué pensáis que significan las letras.
Por ejemplo:

Los tangos me han hecho sentir...

La soleá habla de...

- 5) Encuentra las oraciones **condicionales** de las canciones. ¿Qué dos tiempos verbales utilizan? ¿En qué se diferencian de las condicionales que usan el presente de indicativo?
- 6) Ahora, vamos a escuchar unas sevillanas de Camarón y Paco de Lucía. Señala en el texto la estructura condicional. ¿Falta algún verbo para completarla? ¿Cuál podría ser?

Vámonos pa casa

Feliz soñé anoche que mía eras,
que mía eras, feliz soñé anoche,
que mía eras, feliz soñé anoche, *mi arma*,
que mía eras, que mía eras.

Que mía eras, que mía eras,
que mía eras, qué alegría tan grande, *mi arma*,
si verdad fuera, si verdad fuera.

Si verdad fuera, si verdad fuera,
si verdad fuera que el sueño que yo tuve, *mi arma*,
se me cumpliera, se me cumpliera.

- 7) Mi arma es la manera coloquial de pronunciar “mi alma” en Andalucía. Busca en las letras que hemos visto otra **expresión de cariño** típica del flamenco.

SOLUCIONES

1. A: Lole y Manuel / B: Israel Fernández / C: Rosalía / D: Camarón de la Isla.
2. A: morado / B: verde / C: amarillo / D: azul.
3. A: encontrara / B: guiara / C: metería / D: alumbrara / E: te llamas / F: te llamas / G: saldría / H: compro / I: digan.
4. Relación padre e hija, una esperanza, un sueño. / Amor no correspondido.
5. “Si yo encontrara la estrella que me guiara / que en el camino me alumbrara, yo la metería muy dentro de mi pecho y la *venerara*”. “Si te llamas Custodia, de la iglesia no saldría”. Imperfecto de subjuntivo y condicional. Expresan una menor probabilidad o posibilidad.
6. “Qué alegría más grande, si verdad fuera”. Me daría / sentiría / tendría.
7. Compañera y prima.

SESIÓN 5

- 1) Hoy vamos a **recitar** letras flamencas como si fueran poemas. Empezará el profesor, con una canción de Camarón llamada Barrio de Santa María. ¿Creéis que habla de algo triste?
- 2) Aunque la canción habla sobre las bombas que cayeron sobre Cádiz durante la guerra contra Napoleón, pertenece a un palo flamenco llamado alegrías. Lee la letra, mientras suena, e identifica los verbos en subjuntivo. ¿Qué significaría si estuvieran en indicativo?

Aunque pongan en tu puerta
cañones de artillería,
tengo que pasar por esto
aunque me cueste la vida.

- 3) Vamos a repartir las letras de *Conversación de Gitanos*, *Que no salga la luna*, *Fiesta*, *Potro de rabia y miel*, *Estrella* y *La noche* y cada alumno tendrá que recitar una. Recordad:

-**Pausas** - expresar con calma.

-**Pronunciación** - hablar con claridad.

-**Interpretación** - utilizar el tono de voz, los gestos o el movimiento para transmitir sentimientos.

- 4) Ahora es vuestro momento de creación. Tenéis que componer un poema de 7-8 versos y, a continuación, recitarlo ante la clase. Podéis hablar de cualquier cosa que os emocione (el amor, una lucha social, vuestra ciudad, etc.). Si queréis, la

podéis cantar. Debéis incluir algún uso del subjuntivo para expresar deseo, petición o finalidad.

	Insuficiente (1-4)	Bien (5-7)	Excelente (8-10)
Lengua (6) -Uso del subjuntivo -Corrección léxica, ortográfica, gramatical			
Recitación (4) -Entonación -Pronunciación -Gestualidad			

SOLUCIONES

1. Sí.
2. Pongan y cueste. Que ya ocurre, que es algo presente y real.

Conclusiones

Con la realización de mi trabajo de fin de máster, he obtenido un amplio aprendizaje en lo referente a planificación de clases, elección de objetivos, organización de contenidos, diseño de actividades y estructuración de evaluación. Al mismo tiempo, he podido averiguar el grado de presencia real del flamenco en las aulas de español como lengua extranjera, que he encontrado, desafortunadamente, algo escaso.

El folclore andaluz resulta, al contrario de cuanto había imaginado antes de empezar la presente investigación, un campo por explotar desde el punto de vista didáctico, donde aún quedan muchos aspectos interesantes por descubrir. Como hemos podido comprobar, no existen demasiadas propuestas orientadas hacia los artistas, los instrumentos y los palos flamencos. En cambio, mi trabajo ha partido de la base de que el género, aun siendo musical, es un objeto de estudio muy útil para la profundización lingüística y, sobre todo, cultural del alumno de español. De hecho, hablar un idioma significa ser capaz de expresar de manera no solo correcta, sino adecuada, una serie de pensamientos que, en la lengua de origen, se conceptualizan, en menor o mayor medida, bajo una forma diversa.

Por eso, recurrir a la música popular permite al alumnado conocer la tradición artística de un lugar, pero también su visión del mundo y su posición dentro de él, que determinan el modo de sentir o, por lo menos, de comunicarlo. En consecuencia, las actividades que he propuesto se centran en la expresión de emociones debido al partido que el docente puede sacar del arte y de su nexo con la terminología abstracta.

Generalmente, el aprendizaje de una lengua implica la construcción de una personalidad. Si bien la finalidad principal es brindar al hablante la posibilidad de interactuar con otros individuos, transmitiendo sus ideas, el resultado ideal será el florecimiento de su identidad, gracias a la incorporación de nuevos criterios, valores y paradigmas. Un aprendiente de nivel B2, por tanto, está ya preparado para aceptar el español como una herramienta más de decodificación y poetización de la realidad.

El orden seguido en la revisión de propuestas didácticas consiste en una exposición de la teoría relativa a la música en ELE, una posterior muestra de las fuentes que contienen secuencias didácticas similares a la mía, acompañada de imágenes que ilustran los ejemplos, y otra sección teórica, como cierre, que trata la problemática del subjuntivo. Previamente, en

dos párrafos introductorios menciono a todos los autores que presentaré, junto al título de sus artículos, antes de detenerme en cada uno de ellos. Entre las propuestas en cuestión solo hay un trabajo de fin de máster, pero se hallan también tres secuencias protagonizadas por el flamenco y otras dos, por la música en un sentido más amplio.

Por su parte, el orden que he establecido en mi propuesta de cinco sesiones responde a una división en tres bloques. Las dos primeras clases están más focalizadas en la comprensión lectora, que cumple una función informativa de cara a un tema nuevo para los alumnos, como puede ser el flamenco, mientras que las dos clases siguientes se basan en la comprensión auditiva, siendo indispensable en un contexto musical. La última sesión gira en torno a una producción escrita, que es la tarea final por la previa preparación que requiere.

Las actividades incluyen contenidos de repaso, como las oraciones condicionales o las de argumentación, que el profesor puede refrescar a los estudiantes, en caso de no recordarlos, dado que son imprescindibles para el efectivo desarrollo de la secuencia. Debido a su relevancia en el aprendizaje de una lengua, la expresión oral se fomenta en todas las clases, pero no llega a convertirse en un elemento prioritario, puesto que el grupo meta posee un nivel lo suficientemente alto como para asumir que su comunicación oral es fluida y que es posible avanzar en otras direcciones, por ejemplo, reforzando la capacidad de lectura y la escritura creativa.

Con respecto a los trabajos sobre flamenco en ELE publicados anteriormente, espero que mi TFM contribuya a forjar un cuadro de artistas conciso, variado y representativo, que valga de punto de partida para ahondar en las múltiples manifestaciones del género. Las letras que planteo recogen usos muy específicos del subjuntivo, pues la intención ha sido concretar al máximo la aplicación de las canciones.

Por el contrario, ha habido cuestiones que me hubiera gustado desplegar con más detalle, como los vídeos que se proyectan tras la actividad 2 de la sesión 4: tráiler del documental de Israel Fernández, escena de Kill Bill con música de Lole y Manuel, videoclip de una canción de Camarón versionada para el cine y fragmento de una entrevista a Rosalía. El contenido audiovisual actúa eficientemente como disparador de la imaginación, ya sea a través de un texto o de, simplemente, una música, por el sugerente juego que la imagen y el sonido provocan al interactuar. La evocación de recuerdos, la promoción de opiniones y la generación de emociones en los estudiantes facilitan la puesta en común de ideas y la motivación para afrontar nuevos contenidos u objetivos didácticos.

Para finalizar, me gustaría expresar lo interesante que resulta, de cara a futuros diseños de español como lengua extranjera, la fusión del ámbito lingüístico con el campo musical de una forma aún más estrecha que la expuesta en mi trabajo. Un alumnado que haya alcanzado un nivel alto estará en condiciones de aprender un léxico especializado, un vocabulario correspondiente a un movimiento artístico concreto. En todo caso, la iniciativa de un taller musical no debería limitarse a los cursos avanzados, teniendo en cuenta que puede atraer al público aficionado del baile o el cante hacia el estudio del español.

Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, R. (2011) "Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández" Biblioteca virtual redELE.
- Arcos Llorach, E. (1994) "Gramática de la lengua española". Real Academia de la Lengua. Colección Nebrija y Bello.
- Borrego Nieto, J., Gómez Asencio, J., Prieto de los Moros, E. (1986) "El subjuntivo. Valores y usos." Sociedad General Española de Librería.
- Chirinos Bravo, K. (2013) "Flamenco, tango, tondero, chacarera, vallenatos, nueva canción chilena y más música en Facebook con los alumnos de segundo año en la clase de ELE universitaria." Mediterráneo: Revista de la Consejería de Educación de Italia, Grecia y Albania, nº5.
- Delgado Polo, V. R. "El flamenco en la clase de E/LE: Una propuesta didáctica." Foro de profesores de E/LE, 3 (pp. 51-58).
- Escudero Ariza, D. (2017) "Contextos de subordinación sustantiva. El modo en los verbos de pensamiento, voluntad o deseo y sentimiento: análisis contrastivo español-italiano." Tonosdigital. Revista de estudios filológicos, 33.
- Escudero Díaz, J. P. (2012) "Interculturalidad e integración social en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales. Orientaciones y propuestas didácticas." DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 3 (pp. 259-270).
- García Fernández, J. (2017) "Un approccio alla grammatica italo-spagnola attraverso la traduzione: L'uso del congiuntivo." Toruńskie Studia Polsko-Włoskie, 13 (pp. 145-161).
- Geraldo Navarro, J. (2009) "Miguel Hernández y el flamenco." La Madrugá. Revista de Investigación sobre Flamenco, 1.
- González, G., Moreno de Vega, J., Porciani, R. (1998) "Los verbos italianos." Herder.
- Hyhlíková, V., Jaklová, H. (2004) "Motivación en el aula de ELE." Scientific papers of the University of Pardubice. Series C, 10 (pp. 137-151).
- Llorente, L. (2009) "El ritmo de la gramática: La música en la clase de español como lengua extranjera." Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas, 32 (pp. 69-81).
- Lomas, C., Osoro, A. (2010) "El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua." Paidós.
- Lomas, C., Ruiz Bikandi, U., Tusón, A., Vera, M. (2003) "La enseñanza del español como lengua extranjera". Revista Textos, nº 34
- Lozano Antolín, J. G. (2006) "Música, cultura y gramática en la clase de ELE." RedELE. Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, 6.
- Maresma Durán, J. (2006) "El uso de la poesía en el aula de ELE." Instituto Cervantes de Río de Janeiro.
- Martín Sánchez, M. A, Nevado Fuentes, C. (2007) "En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE." Oigia. Revista electrónica de estudios hispánicos, 2 (pp. 61-75).
- Martínez, I. (2005) "La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música". Actas de la Jornada I de Educación Auditiva. Universidad Nacional de la Plata.

Martínez Lagares, M. D. (2016) "Aproximación didáctica al flamenco y al folclore andaluz para profesores de ELE: cómo llevar el tema al aula." *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 34 (pp. 70-91).

Martínez Vázquez, J. (2013) "La explicación del modo subjuntivo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)." *Gamma XXIV*, 51 (pp. 95-101).

Monreal Azcárate, M. (2011) "Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE." *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 1167-1178).

Martos Eliche, F. (1993) "La pragmática del subjuntivo: enfoques de uso." *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991* (pp. 361-368).

Pérez González, R. "Ole con ELE: el flamenco en el aula." *Jawaharlal Nehru University*.

Pérez Nieto, N. (2020) "El mal querer de Rosalía en la clase de ELE: secuencia didáctica para el análisis de aspectos lingüísticos, culturales y de mediación en Pienso en tu mirá." *Modern Languages, Cardiff University*.

Pineda Novo, D. (2007) "Lorca y el flamenco." *Monteagudo*, 12 (pp. 169-184).

Ropero Núñez, M. (2004) "La fonética andaluza en la lírica flamenca". De la canción de amor medieval a las soleares: profesor Manuel Alvar "in memoriam". *Actas del Congreso Internacional Lyra minima oral III. Sevilla, del 26 al 28 de noviembre de 2001* (pp. 637-648)

Sánchez Sánchez, C. (2018) "La poesía flamenca como eje vertebrador de la enseñanza de la lengua española." *Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén*.

Siakope, J., Villa, O. (2004) "Música e interculturalidad." *Los libros de la Catarata: Ministerio de Educación y Ciencia*.

Striedelmeijer, D. (2009) "Ricerca contrastiva sull'uso del congiuntivo italiano e del subjuntivo spagnolo." *Trabajo Fin de Máster, Universidad de Groninga*.

Turamuratova, I. (2012) "El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de Español como lengua extranjera" *Universidad Estatal Uzbeka de lenguas del mundo de Tashkent*.

Zabala Okosi, P. (2020) "Enseñanza de ELE a alumnos italianos: usos del subjuntivo." *Trabajo Fin de Máster, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*.

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA