

**LA FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA
SOCIEDAD INTERCULTURAL**



**ENCARNACIÓN SORIANO AYALA,
ROSA MARIA ZAPATA BOLUDA
ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ JIMÉNEZ (Eds.)**

Estudio nº 52

**LA FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA SOCIEDAD
INTERCULTURAL**

**Encarnación Soriano Ayala,
Rosa María Zapata Boluda
Antonio José González Jiménez (Eds.)**

Editorial Universidad de Almería, 2009

**I.S.B.N.: 978-84-691-9787-5
D.L.: AL-298-2009**

EDUCACIÓN MUSICAL INTERCULTURAL. LAS MÚSICAS DEL MUNDO DESDE UN TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDOS (TILC)

JESÚS MARTÍNEZ VARGAS
ROSA ANA VALLS CAMPILLO

IES Andreu Sempere (Alcoi)

INTRODUCCIÓN. UNA NUEVA SITUACIÓN SOCIAL: ¿UNA NUEVA SITUACIÓN ESCOLAR?

Algunos de los más recientes fenómenos como la globalización económica y la internacionalización del mercado laboral, el imparable desarrollo tecnológico y la extensión planetaria de las comunicaciones (por citar únicamente algunos de los más significativos), están ocasionando cambios muy importantes en nuestro entorno social que indudablemente también afectan al funcionamiento de nuestras escuelas e institutos.

Como consecuencia de estos cambios así como de los flujos migratorios que han convertido a España en un país receptor de inmigración desde los años 90 los centros educativos han tenido que escolarizar una gran cantidad de alumnado que, obligado a abandonar sus lugares de origen en busca de mejores condiciones de vida, los han transformado en instituciones multilingües i multiculturales.

Tanto por el volumen de esos flujos migratorios como por la consiguiente incorporación a las aulas del nuevo alumnado inmigrante, la multiculturalidad se ha convertido en los últimos años en uno de los temas de mayor repercusión mediática y también en una de las urgencias a tratar por el sistema educativo. Desde luego, la educación intercultural parece ser la respuesta más adecuada al fenómeno de la diversidad cultural, máxime en un sistema educativo como el nuestro que hasta hace bien poco estaba pensado para sociedades mucho más homogéneas que las actuales.

Ahora bien, la cuestión que se plantea es si las respuestas que está ofreciendo el sistema educativo a la diversidad cultural presente en nuestras aulas es adecuada o por el contrario propone insuficientes soluciones parciales de emergencia; también y de manera más concreta, cómo puede contribuir la música a la tarea del tratamiento de la diversidad cultural en las aulas de secundaria.

Con respecto a la primera de las cuestiones, estamos de acuerdo con el profesor Vicent Pascual cuando afirma que “este multilingüismo [y el multiculturalismo que le es propio, añadimos nosotros] de hecho no ha provocado actualmente ningún cambio sustancial en el modelo educativo vigente, concebido y aplicado, a todos los niveles, desde una perspectiva básicamente monolingüista [y monocultural], tanto en el currículum como en la elaboración y selección de los materiales curriculares, y en la intervención didáctica en el aula” (PASCUAL GRANELL, 2006, 12; la traducción es nuestra).

Por otra parte, en este contexto social que hemos descrito la creciente exigencia del conocimiento de lenguas extranjeras mayoritarias debido a las ofertas de trabajo en un mundo cada día más globalizado, a las oportunidades que brindan a la hora de encontrar ocupación más allá de nuestras fronteras, a las posibilidades de formación y estudio en

otros países, a las facilidades que brinda cuando de viajar por el mundo se trata o también al prestigio profesional y personal que supone el conocimiento de varias lenguas, han favorecido un estado de opinión favorable a la necesidad de mejorar la competencia en lenguas extranjeras de nuestro alumnado a pesar de la prevención con la que tradicionalmente ha tratado la escuela a la diversidad lingüística, sobre todo en sociedades como la nuestra que han tenido el monolingüismo como norma y el multilingüismo como excepción.

Por lo que se refiere más concretamente al ámbito de la Comunidad Valenciana si bien es cierto que nuestro sistema educativo ha buscado soluciones puntuales de emergencia también lo es que ha marginando otros planteamientos más globales a largo plazo bien fundamentados en la teoría y la práctica.

Por otra parte las experiencias de incorporación temprana de una lengua extranjera y su uso vehicular en ESO así como la incorporación de una segunda lengua extranjera en esta misma etapa y la atención al alumnado inmigrante no se han llevado adelante con los correspondientes cambios en el currículum ni con la correspondiente coordinación con el resto de lenguas (tal sería el caso de los escasos avances que se han producido en el Currículum Integrado de Lenguas que posibilitan, por ejemplo, que en secundaria se dupliquen algunos contenidos de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana).

Esta situación es especialmente dañina por lo que respecta al valenciano puesto que le sitúa entre el inglés que es una lengua cada vez más dominante, el español que intenta buscar su lugar en el mundo como lengua de poder y cultura, y las lenguas propias de las comunidades inmigrantes que no suelen adoptar el valenciano como lengua de relación social y de educación.

Ante esta situación una respuesta eficaz y de hondo calado que haga frente a estos retos únicamente puede venir desde un planteamiento de educación plurilingüe y pluricultural basado en el multilingüismo aditivo por lo que se refiere al sistema educativo así como en la optimización de los recursos humanos, materiales y curriculares de los centros educativos. El objetivo es que el valenciano pueda convertirse en la lengua de comunicación, integración y cohesión dentro de un contexto crecientemente multilingüe y multicultural, así como en el núcleo compartido de conocimientos, destrezas y valores en el ámbito educativo.

Por educación plurilingüe y pluricultural podemos entender aquella que propone, con independencia de la procedencia lingüística, cultural y socioeconómica del alumnado, “la adquisición no solamente de una competencia plurilingüe al menos en las dos lenguas cooficiales, y en una o dos de las extranjeras, la experiencia integradora de diversas culturas, y un rendimiento elevado en la diferentes áreas del currículum adquirido mediante el uso vehicular de más de dos lenguas, sino también la capacidad de convivir en una sociedad multilingüe y multicultural” (PASCUAL GRANELL, 2006, 15; la traducción es nuestra).

Como ha señalado el Consejo de Europa en el documento *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001), no ha de confundirse el plurilingüismo con el multilingüismo que “es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada”. El multilingüismo se puede lograr diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo o también reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

Desde esta perspectiva un modelo educativo plurilingüe es un modelo educativo integrador puesto que se plantea unos objetivos comunes para todo el alumnado (con independencia de su origen) si bien con itinerarios diferenciados; exige el uso vehicular de varias lenguas, con modalidades diversas según la competencia en cada una de ellas del alumnado diverso; y se propone tanto la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural como la necesidad de educar para el plurilingüismo, o dicho de otra manera, para la tolerancia y la convivencia enriquecedora en el contexto de sociedades multilingües y multiculturales.

Insistimos en que no hay que confundir el multilingüismo y multiculturalismo de nuestros centros, reflejo evidente del multilingüismo y multiculturalismo social, con el modelo propuesto de educación plurilingüe y pluricultural cuya puesta en práctica exige una profunda reorganización del sistema educativo según una nueva filosofía educativa para la que la enseñanza de las lenguas no distingue entre lengua nacional, lenguas clásicas, lenguas extranjeras, lenguas maternas, etc.

EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDOS

Si reconocemos que nuestras aulas son multilingües por el aumento progresivo del alumnado procedente de América, África o Europa del Este que, dicho sea de paso, no suele tener ninguna competencia en una o las dos lenguas ambientales de la Comunidad Valenciana; y si además reconocemos que, de acuerdo con las directrices del Consejo de Europa, todo el alumnado debería poseer una competencia plurilingüe y pluricultural que incluyera la lengua materna, la segunda lengua y dos lenguas extranjeras, entonces la pregunta es cómo se puede afrontar esta situación si ya sabemos que no disponemos ni de más recursos, ni de más horas de clase ni de planteamientos didácticos que hasta la fecha se hayan mostrado eficaces.

Una posible respuesta es que el planteamiento didáctico del tratamiento integrado de lengua y contenidos (TILC) nos permite enseñar tanto contenidos académicos de las diferentes materias como proporcionar al mismo tiempo competencias en la lengua o lenguas en las que esos contenidos son construidos. Este programa al que hacemos referencia también se conoce como CLIL (Content and Language Integrated Learning), AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o EMILE (Enseignement de Matières par Integration d'une Langue Étrangère).

Como han señalado diversos especialistas, "AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera" (MARSH, 1994). Es decir, que "el Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la "resolución de problemas" y "saber hacer cosas" hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas." (NAVÉS y MUÑOZ, 2000).

Por lo que se refiere concretamente a la educación lingüística, una manera provechosa de aplicar ese cambio de concepción que apuntamos más arriba es el tratamiento integrado, que podemos definir también como "un planteamiento global que tiene por objetivo la construcción de la competencia plurilingüe a través de una perspectiva

conjunta en la enseñanza y uso vehicular de todas las lenguas del currículum” (PASCUAL GRANELL, 2006, 79; la traducción sigue siendo nuestra).

En resumen, una (auténtica) educación plurilingüe y pluricultural exige un cambio de planteamientos global por lo que se refiere a la enseñanza y uso vehicular de las lenguas, el diseño y desarrollo del currículum, la gestión educativa de los centros y una adecuada coordinación pedagógica entre el profesorado, entre otras muchas cosas (PASCUAL, 2006).

Como resulta evidente, la aplicación de este tratamiento integrado de las lenguas como también el de lenguas y contenidos, tiene profundas repercusiones metodológicas que afectan a todos los niveles de decisión dentro de la organización global del modelo de educación plurilingüe: programas educativos, currículum, proyecto lingüístico, proyecto curricular, programación de ciclo y programación de aula.

Algunas de las ventajas del tratamiento integrado de lenguas y contenidos son que posibilita contextos muy adecuados para el aprendizaje de la lengua al ofrecer materiales de trabajo muy motivadores puesto que son más cercanos a los intereses y necesidades del alumnado. Al mismo tiempo diversifica los ámbitos de conocimiento en los que la lengua es utilizada, ámbitos en los que también utilizan una gran variedad de recursos tanto para la comprensión como para la producción.

En definitiva y simplificando, no es ni más ni menos que la misma estrategia que se utiliza durante la educación infantil en la que el lenguaje se trabaja asociado a los procesos de adquisición de los conocimientos sobre el mundo.

EJEMPLIFICACIÓN DE UNA UNIDAD TEMÁTICA CON TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDOS EN UNA L2

Habitualmente el profesorado de áreas no lingüísticas suele prestar más atención a la construcción de los contenidos que a la lengua utilizada para construirlos. En un modelo de educación plurilingüe como el que proponemos se ha de tener en cuenta determinados aspectos del uso vehicular de las lenguas, de manera especial el tratamiento de parte de los contenidos del área de lengua conjuntamente con los contenidos de las áreas no lingüísticas por diversas razones como:

- 1) dedicar más tiempo a la lengua sin aumentar el horario;
- 2) ciertos contenidos lingüísticos (lenguaje académico) se trabajan mejor en las áreas no lingüísticas, es decir, se puede mejorar la competencia en una segunda lengua utilizándola como lengua vehicular y no como área de estudio;
- 3) ciertos contenidos de áreas no lingüísticas se trabajan mejor si hace combinándolos con los recursos del lenguaje académico necesarios para construirlos.

La integración de lenguas y contenidos se puede hacer desde la perspectiva de unificación de criterios, la diversificación de tratamientos y la organización.

Para llevar a cabo un tratamiento integrado de lenguas y contenidos tiene que existir un acuerdo inicial sobre la adecuación de tratar determinados contenidos del área de lengua en las áreas no lingüísticas así como sobre cuáles han de ser esos contenidos.

Pasando ahora al caso concreto de la ejemplificación que presentamos conviene primero señalar que este trabajo es el resultado de un seminario sobre *Elaboración, análisis y experimentación de materiales didácticos con un tratamiento integrado de lenguas y contenidos (TILC)*, organizado por la Unitat d'Educació Multilingüe de la

Universitat d'Alacant y celebrado en la Biblioteca Pública Municipal de Muro (Alacant) entre marzo y mayo de este mismo año.

El seminario estaba dirigido a profesorado en activo de los ciclos segundo y tercero de Educación Primaria así como al primer ciclo de la ESO que se organizaron en equipos de trabajo. Los objetivos del seminario eran los siguientes:

- Adquirir información sobre la investigación actual en el campo del TILC;
- Elaborar unidades temáticas en valenciano como L2 con integración de lengua y contenidos, con las correspondientes guías de aplicación para alumnado del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria del Programa de Inmersión Lingüística, para el alumnado castellanohablante del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y del primer ciclo de la ESO del Programa de Incorporación Progresiva así como para el alumnado inmigrante que se ha incorporado hace poco tiempo tanto en los segundos y terceros ciclos de primaria como en los dos ciclos de secundaria;
- Experimentar estas unidades en los propios centros para revisarlas y ajustarlas;
- Preparar la presentación de las unidades temáticas TILC ya elaboradas y experimentadas en cursos de verano²⁷⁴.

Nuestra unidad temática se ha experimentado con un grupo de 2º de ESO PIP (Programa de Incorporación Progresiva al valenciano) de un centro de secundaria público y urbano como es el IES Andreu Sempere de Alcoi, centro asociado a la Red de Escuelas UNESCO . La unidad temática está en valenciano y el grupo al cual se dirige es mayoritariamente castellanoparlante aunque un nivel de competencia lingüística diverso que incluye valencianohablantes activos hasta alumnado con un nivel de comprensión muy bajo.



Fig. 1: IES Andreu Sempere. Curso 2007-2008. 2º ESOC

La unidad está dedicada al raí argelino e incluye contenidos de las área de música y valenciano principalmente, aunque recoge otros interdisciplinares entre los que dominan los del área de ciencias sociales todo ello recogido en una guía del alumnado (cuaderno de trabajo) y en una guía multimedia del profesorado (audiciones, partituras, vídeos musicales, letra de canción en diversas versiones lingüísticas, etc.).

El título de la unidad, las *Músicas del mundo: Argelia*, hace referencia a la música comercial que se escucha en otros países concretamente en una cultura cercana geográficamente a la nuestra (basta recordar que tradicionalmente la Comunidad Valenciana es la autonomía que ha mantenido una mayor vinculación con Argelia como muestra el hecho de que durante mucho tiempo se produce una inmigración estacional de argelinos para realizar trabajos temporales en la agricultura así como por la existencia de una línea marítima regular de transporte entre Orán/Argel y Alicante que comunica ambos lados del Mediterráneo) pero alejada digamos socialmente.

La unidad temática está estructurada y planificada por el profesorado si bien se pretende también que el alumnado participe en aspectos concretos, de manera especial en la planificación y desarrollo del producto final. Se enmarca dentro de un trabajo intercultural más amplio en el sentido de que se concede mucha importancia al hecho de que el alumnado asuma los aspectos unitarios de las personas así como aquellos otros aspectos culturales que nos diferencian, confiando en que comprueben a lo largo del trabajo que por debajo de las diferencias mínimas hay un espíritu humano universal, con matices ricos y complejos que únicamente podemos conocer, valorar y apreciar acercándonos, experimentando y disfrutando con lo que experimentan y disfrutan nuestros hermanos y hermanas de otras lenguas y culturas.

El contexto curricular de la unidad hace referencia a algunos contenidos propios del área de música (lenguaje musical, interpretación instrumental, músicas de otras culturas, audición, etc.), de lengua valenciana (tipos de texto, etc.), de ciencias sociales (conocimiento del entorno social y cultural, etc.) así como contenidos transversales (educación moral y cívica, educación para la paz, etc.)

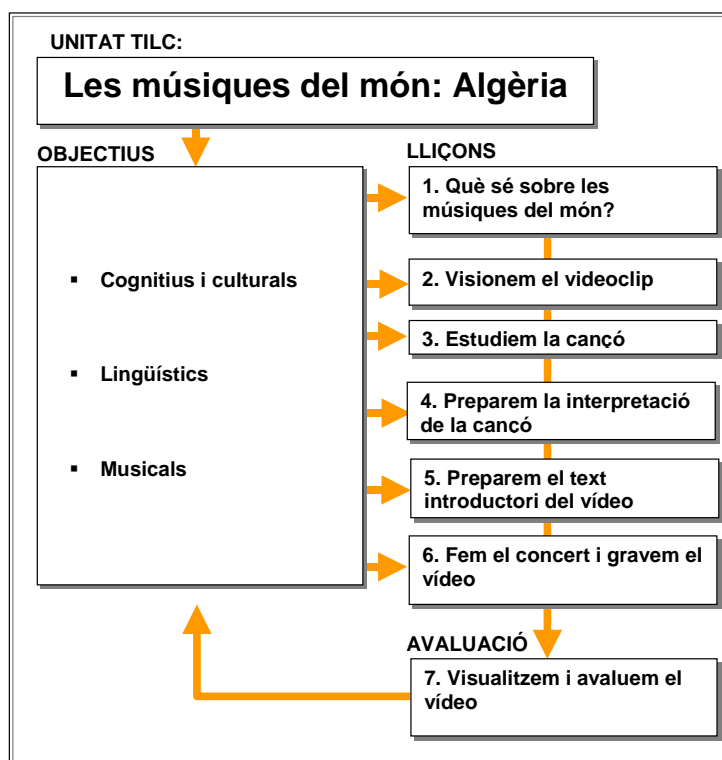


Fig. 2: Organizador de la unidad temática TILC sobre *Músicas del mundo: Argelia*

Un breve comentario de algunas de las actividades que se realizan a lo largo de la unidad temática nos ayudará a entender mejor el planteamiento integrado. Vamos a centrarnos en la tercera lección en la que se estudia la canción.

LECCIÓN 3: *Estudiamos la canción* [2 sesiones]

Contenidos:

- a) Música:
 - ⇒ Formas de expresión musical de otras culturas.
 - ⇒ Capacidad para mantener una actitud respetuosa y concentrada durante la audición.
 - ⇒ Análisis de la canción utilizando diferentes recursos (musicograma y ficha de audición).
- b) Lengua:
 - ⇒ Observación de diferentes tipos de escritura.
 - ⇒ Comprensión del texto de la canción.
 - ⇒ Lectura de textos retóricos.
 - ⇒ Conocimiento de las características de los textos retóricos.
- c) Cognitivos:
 - ⇒ Habilidades cognitivas: identificar y comparar.
 - ⇒ Estrategias para comprender el texto, estructurar la historia y expresar la.
 - ⇒ Estrategias de aprendizaje: buscar en el diccionario.
- d) Culturales:
 - ⇒ Comprensión y valoración de la diversidad de escrituras que hay en el mundo como riqueza global.
 - ⇒ Familiarización con las músicas y costumbres de Argelia.

Actividades

A Fase de preparación:

Actividad 1: Los alumnos observan y estudian el texto original de la canción fijándose en la direccionalidad de la escritura y en la forma de las letras, y valoran sus dificultades de comprensión.

Actividad 2: Los alumnos leen el texto traducido al valenciano en tres fases:

Antes de la lectura:

- Trabajan con la maestra el significado de las palabras difíciles básicas para entender el texto. Si es necesario pueden utilizar el diccionario.
- Explican con sus propias palabras el significado de algunas otras que aparecen en la letra de la canción como *tsunami*, *à nec*, *quitrà* i *esquarterar*, por ejemplo.
- Trabajan especialmente palabras con significado figurado.

- Se trabajan las características de una canción como texto retórico: estructura (estrofas, estribillos, etc.) y recursos lingüísticos.

Durante la lectura:

- Escuchan la lectura en voz alta que hace la maestra de la canción (con una buena entonación y pronunciación, ritmo, cadencia, etc.), poniendo énfasis en la diferenciación entre fonemas sordos y sonoros así como en las vocales abiertas y cerradas y en la expresividad de la lectura para hacer patente el significado.
- Cada alumno se prepara un pequeño fragmento de la canción (detecta los problemas que le presenta su lectura y los resuelve con la ayuda de los compañeros y/o de la maestra) y la lee en voz alta.

Después de la lectura:

- Comparar la letra en valenciano con el original.
- Escuchar otra vez la canción siguiendo la letra en valenciano.
- Relacionar la letra con la historia del vídeo.

EL HARBA WINE	ON ÉS L'EIXIDA
نَامِزِلَا قَوْلَا حَتَّ جَارِي	SE'N VA ANAR LA DOLÇOR D'AQUELLS TEMPS
نِي تَقِيلَا جَارِي وَ رِي غَلَا جَارِي	SE'N VA ANAR EL QUE ERA BO I VALUÓS
عَلَّتْ... تَرَاط... نَا حَنَج تَرَاك دَلْفَرِي لَا	L'ÀNEC VA ALÇAR LES ALES CAP A LES ALTURES
نَا سِنَا لَا بَلِي قِي نَم يَتَح	FINS I TOT EL COR DE LA GENT ES VA TORNAR QUITRÀ
تَحُول وَ رَجَع قَطْرَان	EL MÓN VA PATIR UN TSUNAMI I ES VA QUEDAR SOL, BUIT
تَالَح وَ تَانَج نَا قُوط عَجْرَا يَدَلَا	LA VIDA DIABÒLICA
duniya pe aise din	PROBLEMES, SOLEDAT
aaj kal ave hai	EL MÓN ES VA ACABAR
sachai aur pvar dilo se udh gave hai	ELS QUI VAN SER NO VALEN LA PENA
acche dil walo ke bhi dil	EL VALOR DE LA DONA ES TRENCA
dil kale ho gave hai	ON ÉS L'EIXIDA
sab raste bhi band ho rahe hai	ON ÉS L'EIXIDA
نَا طِي قِيلَا قِي نَم دَا	ON ÉS L'EIXIDA
نَا زَحَا وَ لَكَا قِيم	DIGUES-ME, DIGUES-ME, POBRE INFELIÇ
hai kahan jawab	ON ÉS L'EIXIDA
	ON ÉS L'EIXIDA

Fig. 4: Fragmento de la letra de *El Harba Wine* (árabe, transcripción y traducción al valenciano)

B Fase de construcción:

Actividad 3: Los alumnos escuchan la canción al tiempo que realizan el musicograma de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- Presentación de los diferentes temas y secciones por parte del profesor e identificación/reconocimiento por parte del alumnado.
- Escuchar en silencio y rellenar el musicograma individualmente.
- Volver a escuchar la canción y corregirla en gran grupo.
- Aclaraciones y resolución de dudas.

Actividad 4: Los alumnos realizan la ficha de audición:

- Título, autor e intérprete.
- Género.
- Estilo.
- Movimiento.
- Carácter.
- Forma y estructura.
- Características musicales (peculiaridades rítmicas y melódicas, voces, instrumentos, texto).
- Síntesis sobre el entorno social, cultural y geográfico.

FITXA D'AUDICIÓ N°	DATA:
TÍTOL	El Harba Wine / On és l'eixida
AUTOR	Mohamed Angar / Idir (Hamid Cheriet)
INTÈRPRET/S	Khaled i Amar
GÈNERE	Música vocal / Música instrumental Música vocal acompanyada
ESTIL	Pop / Rock / Jazz / Tradicional o popular / Latin / Dance / Reggae Músiques del món (Ètnica) / New age / Flamenc / Funk-soul / Punk / BSO
FORMACIÓ INSTRUMENTAL	Guitarra / Baix / Bateria / Teclat / Sintetitzadors electrònics / Piano Grup de rock / Combo de jazz / Banda / Orquestra de salsa / Veu / Altres:
MOVIMENT	Ràpid / Mitjà / Lent
CARÀCTER	Alegre / Trist Enèrgic / Relaxat Agitat / Plàcid Humorístic Altres:
ESTRUCTURA	Temes melòdics o rítmics / Repeticions
CARACTERÍSTIQUES	Ritme: <ul style="list-style-type: none"> - tipus de compàs (binari / ternari / quaternari); - ritme marcat / amb <i>ostinati</i> / variat; - cèl·lules rítmiques; - figures predominants. Melodia: <ul style="list-style-type: none"> - melodia amb salts intervàlics / plana / ondulant; - amb àmbit obert / amb àmbit reduït; - clara / ornamentada; - fluida / discontinua. Timbre: <ul style="list-style-type: none"> - instruments predominants; - jocs i alternances tímbriques. Tipus d'acompanyament Text: <ul style="list-style-type: none"> - idioma original; - temàtica i contingut de la lletra; - relacions entre música i text.
ENTORN SOCIAL, GEOGRÀFIC I CULTURAL	Públic a qui va adreçada la cançó: Dades bàsiques sobre l'intèrpret i la seva trajectòria artística (gires, discos, etc)

Fig. 5: Ficha de audición *El Harba Wine*

C Fase de extensió:

Se pueden realizar alguna o todas las actividades de ampliación individualmente en casa o con el alumnado distribuido en pequeños grupos (2-3 alumnos por grupo).

Actividad 5: Visualizar en YouTube algún tema del concierto 1,2,3 Soleils en el que participan Khaled, Rachid Taha y Faudel: <http://es.youtube.com/watch?v=->

oSCF8Bl-ys

Actividad 6: Escuchar otros temas representativos del raí argelino comenzando por la que tal vez sea la única intérprete femenina de este estilo musical, Cheikha Rimitti, y continuando con los más actuales Rachid Taha, Faudel y Cheb Mami entre otros.

Actividad 7: A partir de algunas noticias o artículos aparecidos en diarios o revistas, realizar un pequeño informe a partir de los conciertos o temas visualizados comentando aspectos como:

- Similitudes y diferencias con los conciertos de los artistas pop-rock que conoce nuestro alumnado.
- Instrumentos musicales utilizados.
- Tipos de público que asiste a esos conciertos.
- Participación del público e interacción con el artista ;
- etc.

Después de esta breve exposición, unas consideraciones finales sobre algunos aspectos importantes de la planificación de la unidad temática. En primer lugar, con respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje, *antes del proceso* se proponen actividades que motivan al alumnado y despiertan su interés por el tema, que favorecen la puesta en común de sus conocimientos previos y que presentan los conceptos y el vocabulario esencial de la unidad; *durante ese proceso* de enseñanza/aprendizaje, las actividades han de favorecer la construcción y elaboración de los conocimientos relevantes, han de brindar la ocasión para confirmar y revisar/corregir la comprensión de las ideas, han de facilitar la adquisición de elementos lingüísticos y habilidades contextualizadas y han de posibilitar la adquisición de estrategias y habilidades cognitivas así como el desarrollo del pensamiento crítico; finalmente, *después del proceso* las actividades tienen que facilitar la creación y transferencia de nuevos conocimientos así como la actuación y reflexión sobre la realidad y sobre lo que se ha aprendido.

Así mismo es interesante señalar que los materiales curriculares y recursos presentan formatos diferentes con diversas multilectoescrituras, procedentes de fuentes diversas (bien de fuentes externas o creados por el alumnado) y, en cualquier caso, adecuados a las posibilidades de comprensión de los chicos y chicas.

Por lo que respecta a los agrupamientos, se apuesta por los agrupamientos flexibles que permiten trabajar en gran grupo (en el caso por ejemplo de las actividades musicales de interpretación en las que cada uno de los participantes colabora según sus posibilidades), trabajar de manera colaborativa en equipos pequeños o por parejas (caso de los trabajos de investigación, búsqueda de información, preparación de informes, etc.) así como trabajar individualmente.

CONCLUSIONES

Tal y como se desprende del *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas*, los profundos cambios en la sociedad internacional conllevan algunos peligros a los que debemos prestar atención como son el peligro de exclusión de la ciudadanía que no sea

capaz de moverse por el mundo, que no tenga acceso a la numerosa información a través de Internet y que no propicie el entendimiento y la tolerancia entre la ciudadanía europea.

Desde esta perspectiva, los sistemas educativos tienen la obligación de fomentar la participación activa, la solidaridad, la equidad y la cohesión social al mismo tiempo que fomentan las prácticas de otras lenguas distintas a la materna como elemento contra el racismo y la xenofobia.

Además, las necesidades reales de movilidad y de acceso a la información obligan a que las competencias de comunicación sean un elemento indispensable para que todo ciudadano se enfrente con garantías de éxito a los retos y desafíos de la nueva sociedad global del siglo XXI.

Por otra parte, el TILC puede ser una excelente herramienta para poner en marcha un tipo de enseñanza/aprendizaje muy adecuado para contextos críticos de la educación lingüística como son aquellos en los que debe atenderse a alumnado inmigrante, en los que se pretende la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras o en los que se plantea la inmersión.

Como señala lúcidamente Vicent Pascual, el TILC puede cambiar radicalmente no sólo la didáctica de las lenguas sino también la de las disciplinas no lingüísticas obligándolas a “plantear un trabajo más experimental; a hacer que los conocimientos sean contruidos desde diversas perspectivas; a exigir el dominio en profundidad del lenguaje para la observación, el análisis, la experimentación, el razonamiento deductivo, y la construcción y la comunicación de conocimientos; a utilizar las TIC como un instrumento más de trabajo, y a considerar el entorno como el campo de estudio idóneo para entenderlo y el medio vital sobre el cual es necesario actuar para mejorarlo” (PASCUAL GRANELL, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAU, J. (2001). La enseñanza de la lengua extranjera a través de contenidos: principios e implicaciones prácticas. Congreso Internacional “Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades tempranas”, Oviedo, 24-26 septiembre, (paper). Disponible en línea <http://web.educastur.princast.es/proyectos/keltic/documentos/cong/C08.pdf> [última consulta: octubre de 2008].
- CAVALLI, M. (s.d.). “Discours bilingüe et apprentissage des disciplines. Réflexions d’après les expériences du Val d’Aoste”. Disponible en línea http://www.irrevda.org/utilita/deposito/UserFiles/File/Amministrazione_Ambiti/LI_DIL_long.pdf [última consulta: octubre de 2008].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD.
- LAPLANTE, B. (2000). Apprendre en sciences, c’est apprendre à parler sciences: des élèves de sixième année de l’immersion parlent des réactions chimiques. *Revue canadienne des langues vivantes*, 57(2), 245-271.
- MARSH, David (1994). “Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning”. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.

- MARSH, David (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- NAVÉS, M.T. y MUÑOZ, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. Disponible en línea en <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf> [última consulta: octubre de 2008].
- PASCUAL GRANELL, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- PASCUAL GRANELL, V. (2008). Componentes i organització d'una unitat amb tractament integrat de llengua i continguts en una L2 (inédito).
- PAVESI, M.; BERTOCCHI, D.; HOFMANNOVÁ, M. y KAZIANKA, M. (2001). *Enseñar una lengua extranjera: cómo utilizar una lengua extranjera en la enseñanza de una asignatura*. Disponible en línea en <http://www.ub.es/filoan/CLIL/profesores.pdf> [última consulta: octubre de 2008].
- SNOW, M. A.; MET, M. y GENESEE, F. (1989). "Framework for the integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction". *Tesol Quarterly*, 23, 201-217.
- TRUJILLO, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. Congreso Nacional "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad", Ceuta, noviembre (paper). Disponible en línea <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/objetivos.pdf> [última consulta: octubre de 2008].
- TRUJILLO, F. (2002). "Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo". *Frecuencia L*, Mayo-Junio, 7-11. Disponible en línea <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/EL2escuela.pdf> [última consulta: octubre de 2008].
- TRUJILLO, F. (2005). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza de español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación evaluación. *RedEle*, 4. Disponible en línea <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/integra.pdf> [última consulta: octubre de 2008].