

De alfa a omega: hacia el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE (II). Propuesta didáctica

RUTH M.^a REY ARRANZ

Profesora de ELE

In memoriam

NARCISO M. CONTRERAS IZQUIERDO (CORRESPONDING AUTHOR)

Universidad de Jaén

Received: 2025-02-14 / Accepted: 2025-04-02

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.32839>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este trabajo consiste en una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE mediante manifestaciones claves como la literatura y la música en un área poco trabajada como es la de la muerte, con una profunda y amplia base sociocultural y muy productiva en exponentes lingüísticos en nuestro idioma. Las actividades propuestas se dividen en tres fases, de presentación, práctica y producción, y fomentan la reflexión consciente y explícita de las representaciones y manifestaciones culturales, tanto de su cultura de origen (alfa) como de la cultura meta (omega).

Palabras clave: comunicación intercultural, competencia intercultural, Español como Lengua Extranjera, representaciones culturales

From alpha to omega: towards the development of intercultural competence in the EFL classroom (II). Didactic guidelines

ABSTRACT: This work consists of a didactic proposal for the development of intercultural competence in the ELE classroom through key manifestations such as literature and music in an area little worked on such as of death, with a deep and broad sociocultural base and very productive in linguistic exponents in our language. The proposed activities are divided into three phases, presentation, practice and production, and encourage conscious and explicit reflection on cultural representations and manifestations, both of their culture of origin (alpha) and of the target culture (omega).

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, Spanish as a Foreign Language, cultural representations.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta didáctica que presentamos se centra en el tema de la muerte, y se organiza en tres niveles estrechamente vinculados: el primero es el de las representaciones mentales, analizando las creencias sobre este tema a través de las metáforas e imágenes que lo representan. El segundo lo componen las manifestaciones culturales como la música, la

literatura y ciertos ritos sociales. Finalmente, el tercer nivel es el de exponentes lingüísticos para expresar todo lo relativo a la muerte en situaciones sociales culturalmente mediadas.

Para ello, el desarrollo la competencia intercultural en el alumnado de ELE debe basarse en el trabajo y práctica de la gramática cultural y el *ethos* comunicativo, algo que no puede llevarse a cabo incidentalmente, mediante la simple exposición a la realidad y manifestaciones socioculturales, sino que es necesario realizar una reflexión consciente y explícita, pues las cuestiones culturales subyacentes escapan a la simple exposición de una situación. Por lo tanto, debemos propiciar que el aprendiente reflexione sobre todo ello, sobre la base de su cultura (alfa), analizándola y comparándola con la nueva (omega).

2. PROPUESTA DIDÁCTICA: OMEGA

Nuestra propuesta está diseñada en forma de secuencia didáctica, como batería de actividades a modo de ejemplo sobre cómo trabajar este tipo de contenidos socioculturales, mostrando tipologías de ejercicios que puedan servir para abordar otros temas.

2.1. Contenidos

Por lo que se refiere a los contenidos, tomamos como referencia el *PCIC* (2006), del que extraemos los siguientes:

- A. Funciones (capítulo 5):
 - 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos: 3.13. Expresar tristeza y aflicción; 3.20. Expresar empatía.
 - 4. Influir en el interlocutor: 4.24. Tranquilizar y consolar.
 - 5. Relacionarse socialmente: 5.14. Dar el pésame.
- B. Nociones específicas (capítulo 9):
 - 4. Relaciones personales: 4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos.
 - 18. Actividades artísticas: 18.2 Música y danza; 18.4. Literatura.
- C. Referentes culturales (capítulo 10):
 - 3. Productos y creaciones culturales: 3.1. El universo dramático de Lorca; 3.2.2. Música popular y tradicional: el flamenco y artistas representativos del flamenco.
- D. Saberes y comportamientos socioculturales (capítulo 11):
 - 3. Identidad colectiva y estilo de vida; 3.3. Espiritualidad y religión: ritos religiosos arraigados en la tradición; 3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones; 3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios.
- E. Habilidades y actitudes interculturales (capítulo 12): configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), interacción cultural y mediación cultural.

En todos los casos, nos hemos centrado tanto en los niveles C1 y C2 como en los de profundización y consolidación, ya que estos contenidos representan un análisis más profundo de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales, lo que permite ampliar las experiencias socioculturales de los aprendientes. Igualmente, en estos niveles se incluyen

aspectos más relacionados con las implicaciones interculturales de los hábitos y rituales, como pueden ser los choques, conflictos, malentendidos o interferencias sociopragmáticas.

Por lo que se refiere a los descriptores en cuanto a la mediación, nos basamos en el *MCER. VC* (2021, 3.4.1.3. Mediar la comunicación), ya que está más desarrollado que el documento base. Así, se proponen los siguientes: (C1) “Actúa como mediador/a en encuentros interculturales y contribuye a crear una cultura compartida de comunicación gestionando la ambigüedad, ofreciendo consejo y apoyo, y evitando malentendidos. Anticipa posibles confusiones sobre lo que se ha dicho o escrito y ayuda a mantener una interacción positiva comentando e interpretando las diferentes perspectivas culturales sobre el tema en cuestión”. (C2) “Media de forma eficaz y natural entre miembros de su propia comunidad y de otras comunidades, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas. Dirige con eficacia una discusión delicada, identificando los matices y el trasfondo de la conversación”.

2.2. La literatura y la música como expresiones culturales y su utilidad en ELE

Como veremos a continuación, emplearemos el poema de Federico García Lorca “Omega (poema para muertos)” y la versión del mismo de Enrique Morente y el grupo Lagartija Nick, incluida en el disco “Omega”, como pretexto y recurso para centrar la atención del alumnado en la simbología, imágenes y metáforas presentes en ambos para, a través de los mismos, reflexionar sobre las representaciones mentales, manifestaciones culturales y exponentes lingüísticos sobre la muerte en el ámbito hispánico.

Como sabemos, tanto la música como la literatura son recursos habituales en ASL, pues presentan diversas ventajas. Por lo que se refiere a la literatura, su empleo en el aula permite la realización de actividades comunicativas que integran las cuatro destrezas lingüísticas, además del importante aporte de elementos de la cultura meta. En este sentido, y como señala Albaladejo (2007, p. 2), nos aprovechamos del carácter universal de los textos literarios, puesto que tratan temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., que están presentes y son comunes a todas las culturas, por lo que la obra literaria, aun escrita en la lengua meta, le resulta familiar al estudiante, aunque “también es cierto que el tratamiento diferente de dichos temas puede crear extrañamiento e incluso una barrera cultural que rebasar” (Albaladejo, 2007, p. 6).

Este valor cultural de la literatura puede ayudar al profesor en la tarea de transmitir los códigos de conducta de la sociedad en la que se habla la lengua meta, esto es, sus pensamientos, sentimientos, costumbres... “en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real” (Albaladejo, 2007, p. 7).

Finalmente, en cuanto a la literatura, y más concretamente a la poesía, no es desdeñable su contribución a enriquecer el mundo espiritual del lector, impulsando la imaginación creadora a través de su inmensa fuerza emocional (Tsareva, 2001, p. 397), todo ello en la línea de lo recogido en el *MCER. VC* (2021, p. 33) sobre “leer por placer”, “expresar una reacción personal a textos creativos” y “analizar y criticar textos creativos”.

Del mismo modo, y tal y como indican Villanueva y Cristóbal (2015) sobre el empleo de la música en el aula de lenguas, su potencial didáctico se apoya en múltiples razones de carácter muy diverso, tanto de tipo comunicativo (como la integración de destrezas y autenticidad de las letras), como lingüístico (entre las que destacan la amplia gama de registros

y estilos que ofrece y la posibilidad de trabajar aspectos gramaticales, sintácticos, léxicos y prosódicos), además de la carga cultural y emocional, que permite, esto último, fortalecer la asociación entre la lengua y la cultura.

2.2.1. *El universo simbólico de Federico García Lorca*

La obra del autor granadino gira en torno a los grandes conflictos provocados por las pasiones humanas, en los que la vida y, sobre todo, la muerte, que llega a convertirse en una obsesión, ocupan un lugar central (Arango, 1995; Luque, 2020, p. 307). En cuanto a su concepción de la muerte, Tsareva (2001, p. 401) considera que es más bien pagana, ya que la ve “como un eslabón inevitable de la rotación universal. Sus poemas expresan el anhelo del hombre de salvarse de una existencia temporal limitada, y de formar parte de lo natural perenne”. No obstante, la muerte “no es vivida desde el fatalismo, sino como una fuerza creativa que atraviesa al ser humano” (Luque, 2020, pp. 308-10), fuerza que en García Lorca se manifiesta a través del duende, “filosofía de la creación, potencial humano para sobreponerse a su inevitable destino a través de una fuerza creativa” (Luque, 2020, p. 324).

De este modo, García Lorca ofrece, a través de su obra, “ese impulso por el que los españoles, y en particular el pueblo andaluz, interpretan la muerte no desde el silencio (como hará la musa) o desde las lágrimas (como hará el ángel), sino desde la creatividad del hombre” (Luque, 2020, p. 324).

Por lo que respecta a la expresión poética de estos temas, su obra está plagada de imágenes y simbología, cuya máxima expresión son las metáforas, que casi constituyen un idioma propio, influido por el característico neogongorismo y vanguardismo de la Generación del 27. En este sentido, Díez de Revenga (1976, p. 31) afirma que “Federico García Lorca hace metáfora de la metáfora [...] Los símbolos utilizados son originales unos, tradicionales y populares otros. [...] nos ofrece una nueva perspectiva que convierte algo aparentemente sencillo en una complicada metáfora”.

Muchos de estos símbolos remiten a la naturaleza, que le conecta con la pureza y la simplicidad, por lo que en su poesía encontramos el agua, la luna, los animales, los elementos vegetales como las flores, las ramas y lo verde (Salazar, 1999). Del mismo modo, en su concepción de la muerte, hay referencias constantes a su deseo de unirse a la naturaleza: “Cuando yo me muera, enterradme con mi guitarra bajo la arena. Cuando yo me muera, entre los naranjos y la hierba buena” (“Memento”, de su obra *Poema del cante jondo*).

El lenguaje simbólico lorquiano también se basa en los colores, especialmente el blanco y el negro como contraste de la vida y la muerte, de la pureza y la oscuridad, aunque igualmente es importante el significado poético de otros colores como el verde, el amarillo, el violeta o el rojo.

Este carácter simbólico universal es precisamente el que nos servirá en nuestra propuesta didáctica para provocar la reflexión del alumnado en el ámbito que nos ocupa, pues “la intuición poética de García Lorca trata de penetrar las regiones del alma en sus valores universales” (Flys, 1955, p. 251).

2.3. Metodología

Nuestra propuesta sigue el esquema metodológico clásico “P-P-P” (presentación-práctica-producción), pues estimamos que es útil para el trabajo de contenidos tanto lingüísticos

como, en nuestro caso, socioculturales. De este modo, en primer lugar, realizaremos la presentación del tema, fase en la que comenzaremos a propiciar la reflexión metacognitiva del alumnado. La segunda fase consistirá en la práctica de los exponentes, comenzando por una primera práctica controlada para, posteriormente, pasar a una práctica más libre. Finalmente, la tercera fase incluye actividades para la producción de textos, tanto orales como escritos, en contextos socioculturales determinados.

Por otro lado, aprovecharemos las ventajas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), pues posibilitan que los alumnos recopilen información, tanto de carácter lingüístico como sociocultural, analizarla y reflexionar sobre ella. Con ello, nos aproximamos a lo que se viene denominando “aprendizaje transmedia”, caracterizado por el empleo de diversos medios y plataformas, combinando voz, imagen, música, texto, y por el papel activo de los estudiantes, que se convierten en “prosumidores”, esto es, creadores de contenidos (Jenkins, 2010; Scolari et al. 2019).

Finalmente, estas metodologías contribuyen a potenciar sus estrategias metacognitivas, motivación y autonomía (O’Keeffe, McCarhy y Carter, 2007), fomentando al mismo tiempo el pensamiento reflexivo y la capacidad de aprender a aprender (Medina, Jarauta e Imbernon, 2010, p. 4).

2.4. Desarrollo de las actividades

2.4.1. Fase 1 (alfa). Presentación y reflexión

Actividad 1: comenzamos con preguntas para propiciar la activación cognitiva de las experiencias, conocimientos, y representaciones mentales de los alumnos sobre su cultura de origen y la cultura española en general.¹ Proponemos reflexionar primero individualmente, luego en grupos y, finalmente, en gran grupo:

- Cuando oyes o lees el nombre de tu país/de España ¿cuáles son las imágenes, ideas o palabras que espontáneamente te vienen a la mente?
- En el pasado: ¿cuáles fueron tus primeras impresiones de la cultura española? ¿Qué te sorprendió positiva o negativamente? Por ejemplo, en relación con: el aspecto exterior, el carácter, el mundo laboral, las relaciones sociales, la familia, las personas del otro sexo, los gestos, los sentidos (ruido, olores...), otros aspectos que te parezcan interesantes.
- Ahora que/si ya llevas tiempo en contacto con la cultura española, ¿crees que ha cambiado tu punto de vista en relación con algún aspecto mencionado en la pregunta anterior?
- ¿Qué aspectos de la cultura española crees que son más diferentes de tu propia cultura?
- ¿En la actualidad, el contacto con otras culturas ha cambiado tu punto de vista sobre aspectos de tu propia cultura?

¹ Estas cuestiones las tomamos de nuestro trabajo (Rey Arranz, 2016), basado en los cuestionarios elaborados por Oliveras (2000) y Atienza et al. (2005), adaptándolos a los objetivos de esta propuesta.

Con estas preguntas, pretendemos evidenciar si sus creencias y representaciones iniciales de la cultura meta responden a estereotipos que, con frecuencia, conllevan una visión superficial y errónea de esa cultura, así como que las representaciones culturales que tenemos de la otra cultura evolucionan a lo largo del contacto con esta. Del mismo modo, el conocimiento de la cultura meta favorece la eliminación de prejuicios y matiza, modifica o elimina los estereotipos y, finalmente, que el contacto con otra/s cultura/culturas puede hacer cambiar las representaciones culturales que teníamos de nuestra cultura de origen.

Actividad 2. Proponemos la lectura del poema “Omega (poema para muertos)” de Federico García Lorca (disponible en <https://n9.cl/03hrm>), sin indicar el título ni de qué trata, para que los estudiantes intenten determinar cuál es el tema y pongan en común sus impresiones. Tras esto, se les muestra la carátula del disco del mismo nombre de Enrique Morente y Lagartija Nick (disponible en <https://n9.cl/lxrije>), para que reflexionen y comenten sobre el nombre (“omega”), y qué puede significar.

A continuación se contextualiza el poema: “Omega” significa ‘fin’, ‘término’, y el poeta lo emplea como símbolo de la muerte. Pertenece a su obra *Poeta en Nueva York*, muy influida por su estancia en esa ciudad y en Cuba. En esa época, el escritor atravesaba una crisis personal, y es el periodo más difícil de analizar de su vida poética, debido a la mezcla de oscurantismo, pesimismo, surrealismo y la influencia de la cultura estadounidense.

Actividad 3. Mediante el mismo procedimiento de la primera actividad (reflexión individual, comentario en grupo, exposición en gran grupo), se presentan estas cuestiones:

- Di las primeras tres palabras en tu lengua que vienen a tu mente cuando piensas en el tema de la muerte.
- Piensa en algún rito, expresión, forma de afrontarla... sobre la muerte en tu cultura que creas que puede ser llamativo para personas de otras culturas.
- ¿Conoces algo que te llame la atención sobre la muerte (ritos, expresiones, comportamientos, cómo la afronta la gente...) en otras culturas? ¿Y en la cultura española?
- ¿Crees que hay diferencias/semajanzas en el tema de la muerte (ritos, creencias y representaciones mentales y exponentes lingüísticos) entre tu cultura y la española?

Tras ello, realizamos una “cápsula del tiempo”: cada alumno anota brevemente las respuestas anteriores y el profesor guarda esos textos, con los que se realizará la actividad final.

Actividad 4. Conocemos un poco más el poema. En grupos, deben encontrar los siguientes datos sobre la vida y obra de Federico García Lorca con los recursos que proponemos, aunque se les anima a que amplíen los datos y los recursos empleados:

- i. Lugar y año de nacimiento (Fuente Vaqueros, 5 de junio de 1898).
- ii. Una ciudad española en la que pasó largos periodos de su vida (Madrid. Realizó estudios en la Residencia de Estudiantes de Madrid).
- iii. Otros personajes famosos con los que mantuvo amistad (Luis Buñuel, Rafael Alberti, Juan Ramón Jiménez, Salvador Dalí, Manuel de Falla, Pablo Neruda).
- iv. Denominación del grupo de poetas españoles en el que se integra y motivo (Generación del 27. Con motivo del tricentenario de la muerte de Luis de Góngora, que dejó huella en sus obras).

- v. Un viaje a otro país que marcó una de sus grandes obras (Viaje a Nueva York, Vermont y Cuba en 1929. Él mismo afirmó que fue una de las experiencias más útiles de su vida, que cambió su visión de sí mismo y de su obra. Fruto de esto es su obra *Poeta en Nueva York*, que muestra su descubrimiento de la modernidad, pero también la soledad y la angustia del hombre moderno).
- vi. Grupo de teatro universitario codirigido, actividad desarrollada e influencia en su obra (La Barraca, que representaba obras del teatro clásico por toda España).
- vii. Grandes temas en sus obras (Las inquietudes más profundas del corazón humano: el deseo, el amor y la muerte, el misterio de la identidad y el milagro de la creación artística. También se interesó por el estudio del folclore: títeres, canto jondo, la canción popular).
- viii. Tres obras de poesía (indica sus influencias, su temática y algún dato de interés) y tres obras de teatro (indica sus influencias, su temática y algún dato de interés).
- ix. Dónde, cómo y cuándo muere (Muere en Granada, tras ser detenido por los sublevados con la acusación de ser un espía de los rusos y homosexual. Fue fusilado a pesar de los infructuosos esfuerzos de varios de sus amigos para evitarlo).

Para ayudar a completar y asimilar la información, esta actividad puede completarse con otra de “verdadero o falso”.

Recursos informativos sobre la vida y obra de García Lorca:

- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Biografía de Federico García Lorca: <https://n9.cl/historiasdelviento>
- Capítulo 8 de la serie “El ministerio del tiempo”: <https://n9.cl/4dbnl>
- Centro Federico García Lorca: <https://n9.cl/lim1z>
- Federico García Lorca: un breve recorrido por su obra: <https://n9.cl/ikxdn>
- Los símbolos en la obra de Federico García Lorca: <https://n9.cl/70fsz>
- Luque Moya, G. (2020): “El desgarrador canto a la muerte. Análisis filosófico de la obra de Federico García Lorca”: <https://n9.cl/i1wovh>
- Obras completas de Federico García Lorca: <https://n9.cl/jjpxh>
- Vídeo sobre la Generación del 27: <https://n9.cl/ehqoj>
- Vídeo sobre la biografía de García Lorca: <https://n9.cl/ruimd>

Tras esto, a modo de resumen, podemos diseñar un “montaje biográfico” (Albaladejo, 2007, p. 15-16): se les entrega a los alumnos, en grupos, la biografía del autor en trozos desordenados, y entre todos tienen que reordenarla. Para ello se sitúan en una fila de sillas y van cambiando de asiento conforme van ordenándola.

Actividad 5. Símbolos lorquianos. Como hemos visto en el epígrafe 2.2.1., García Lorca se sirve muy habitualmente de imágenes, símbolos y metáforas para tratar grandes conflictos provocados por las pasiones humanas, como la vida y la muerte.

El alumno debe seguir investigando y unir los símbolos que proponemos a continuación con su explicación, teniendo en cuenta que un mismo elemento puede simbolizar varios conceptos y que, igualmente, un mismo concepto puede ser simbolizado mediante distintos elementos.

A. Símbolos: luna, agua, caballo, color verde, color negro, color blanco, color rojo, color amarillo, la rosa, metales, cuchillo, hierba.

B. Significado: amenaza, amor puro, autoridad, belleza, dolor, erotismo, exuberancia de la naturaleza, fecundidad, feminidad, fuerza, libertad, mal presagio, mensajero de la muerte, muerte, pasión, pasión amorosa, perfección, presagio de la muerte, pureza, represión, rito funerario, sensualidad, sexo, tragedia, vida, virginidad, virilidad masculina.

Respuesta: luna (libertad, fuerza, pasión, muerte, fecundidad, feminidad, sensualidad, erotismo, belleza, perfección); agua (cuando fluye es la vida, sexo, pasión amorosa, pero cuando está estancada, simboliza la muerte); caballo (pureza, virginidad, virilidad masculina, pasión, fuerza, mensajero de la muerte); color verde (muerte, exuberancia de la naturaleza, vida); color negro (autoridad, represión, muerte, tragedia, dolor); color blanco (represión, muerte, rito funerario); color rojo (muerte, tragedia); color amarillo (tragedia, presagio de la muerte); la rosa (amor puro); metales (mal presagio, muerte); cuchillo (tragedia, muerte, amenaza); hierba (muerte).

Actividad 6. La muerte es uno de los temas centrales en la obra lorquiana. El alumado sigue investigando y busca producciones de este autor en los que aparezca este tema y las imágenes, metáforas, símbolos con los que lo representa (como la calavera, el ciprés, la sangre derramada, las tijeras, la mariposa, el viento, el lirio, el plomo o los cirios) Para ello, pueden emplear los recursos presentados anteriormente.

Tras esto, se les pide que piensen en símbolos relacionados con la muerte en su cultura y los expongan en clase.

Actividad 7. La obra de Federico García Lorca ha influido posteriormente en muchos campos artísticos, como la música. Escuchamos la versión del poema anterior, “Omega”, del disco del mismo nombre, de Enrique Morente, con la colaboración de Lagartija Nick (disponible en <https://n9.cl/m826s>) y realizamos las siguientes actividades:

7.1. Garabatear y apuntar (basada en Albaladejo, 2007, pp. 21-22). Entregamos a los alumnos un papel con un recuadro dibujado. Escuchan la canción de forma relajada, y deben dibujar o anotar lo que les venga a la mente durante ese tiempo de escucha. No importa que no entiendan lo que dice el texto, solo tienen que dejarse llevar por el sonido, por lo que les sugiere el ritmo. Luego se sitúan en grupos y discuten sus “producciones” y su posible relación con el texto.

7.2. ¿Qué símbolos aparecen en la canción? ¿Puedes intentar interpretarlos?

7.3. Seguimos investigando: en grupos, deben encontrar estos datos sobre los autores y el disco, así como otros que consideren interesantes:

- Autores y año de publicación (Enrique Morente, en colaboración con el grupo de rock granadino Lagartija Nick. Fue publicado en 1996).
- Colaboraciones en el disco (Vicente Amigo, Tomatito, Estrella Morente, Isidro Muñoz o Cañizares).
- Fuente de las letras (Adapta poemas de *Poeta en Nueva York*, de Federico García Lorca y del cantautor canadiense Leonard Cohen).
- La gestación del disco (Encuentro con Leonard Cohen, gusto por los jóvenes músicos de Granada, dificultades y tensiones en la grabación, negativa de las grandes discográficas. El estreno por sorpresa en el Teatro Albéniz de Madrid ante un público que iba a ver al Enrique cantaor, en el marco de un festival flamenco, y los insultos y hasta casi violencia cuando aparece el grupo Lagartija Nick).

- Críticas al disco (Algunos críticos y los puristas del flamenco no entendieron el camino abierto por Morente, tildando el disco de provocación y descenso a los infiernos. Morente los llamaba “flamencólicos”. Otros críticos musicales lo consideran uno de los mejores discos españoles de la historia, pues inventa un sonido que no se había escuchado antes. Aunque los inicios fueron complicados, finalmente el disco acabó cosechando un éxito incontestable tanto de crítica como de público).
- Repercusión posterior (El disco ha sido todo un referente en la revolución del flamenco, y abrió sendas desconocidas hasta ese momento. Logra fusionar la poesía vanguardista de Lorca y los textos de Cohen con el flamenco de Morente y el rock y thrash metal de Lagartija Nick).

Para ello, pueden partir de la consulta de estos recursos informativos:

- Omega (álbum de Enrique Morente): <https://n9.cl/i44ag>
- El disco que rompió el flamenco: <https://n9.cl/eipq7>
- Morente viaja con Lorca hasta Manhattan: <https://n9.cl/f19ig>
- ‘Omega’ tiró ‘p’alante’ y entró en la historia: <https://n9.cl/d7pej>
- El ‘quejío’ eléctrico de Morente: <https://n9.cl/m0i4l>
- ‘Omega’ de Enrique Morente: ¿El mejor disco español de la historia?: <https://n9.cl/wptkt>
- Omega - El documental: <https://n9.cl/fe4ua>

Actividad 8. Se pide a los alumnos que, para una clase posterior, busquen, presenten y comenten canciones y poemas en su lengua materna que traten sobre este mismo tema, tratando de explicar los símbolos que hay en ellos, así como las creencias y representaciones culturales en los que se basan.

Actividad 9. Presentamos distintos textos sobre ritos funerarios en el mundo y reflexionamos sobre distintos aspectos relacionados con la muerte en el ámbito hispánico y en sus culturas de origen.

- Ritos funerarios en el mundo: <https://n9.cl/z9eln>
- Cinco lugares donde morir es una fiesta: <https://n9.cl/sho92>
- Día de muertos: ocho países, ocho tradiciones únicas: <https://n9.cl/lhqp0>
- Los 6 tipos de rituales funerarios más importantes: <https://n9.cl/43w7a4>
 - ¿Qué te llama la atención de estos ritos?
 - ¿Por qué crees que se comportan así?
 - ¿Qué crees que se quiere transmitir con estos ritos?
 - ¿Hay algo parecido en tu cultura o en otra que conozcas?
 - ¿Cómo te sentirías si tuvieras que participar en un rito así?
 - ¿Hay algo en ellos que podría ser inadecuado en tu cultura?

Actividad 10. Le hemos preguntado a Chat GPT sobre diferencias culturales en relación con la muerte:

- “1. Ritos funerarios y prácticas de duelo: algunas culturas pueden tener ceremonias elaboradas y formales, mientras que otras pueden optar por rituales más sencillos. El duelo también varía, desde periodos de luto prolongados hasta celebraciones de la vida del difunto.
2. Concepción de la vida después de la muerte: algunas culturas tienen creencias en una vida después de la muerte, como el cielo, el infierno, la reencarnación o el retorno al mundo de los ancestros, mientras que otras culturas pueden tener concepciones más ambiguas o centrarse en la continuidad del alma o espíritu.
3. Actitud hacia la muerte: mientras ciertas culturas pueden ver la muerte como una parte natural de la vida, otras pueden tener actitudes más temerosas o evitativas. Esto se refleja en conversaciones, el arte o la literatura.
4. Tabúes y restricciones: esto puede incluir prácticas específicas de entierro, contacto con los restos mortales o incluso el uso de ciertos colores o símbolos asociados con la muerte.
5. Memoria y culto a los muertos: en algunas culturas existen festividades o días especiales dedicados a los muertos, mientras que otras pueden tener tradiciones más privadas o familiares. La construcción y mantenimiento de monumentos conmemorativos también puede ser una práctica culturalmente arraigada”.

Se pide a los alumnos que reflexionen sobre estos aspectos en su propia cultura, que piensen en otras culturas que conozcan, que les llamen la atención, y también sobre lo que conozcan sobre ello de la cultura española. Lo comentan con sus compañeros y exponen las conclusiones en gran grupo.

Actividad 11. Deben pensar en algún aspecto de los que hemos comentado en la actividad anterior en su propia cultura que crean que pueda ser distinto en otras culturas y comentarlo con el resto de la clase. Los compañeros deben decidir si es verdadero o falso, y pueden mentir. Por ejemplo, en el caso de nuestro país:

- En España, cuando una persona está ingresada en un hospital por enfermedad, es común que familiares y amigos la visiten a diario e, incluso, que pasen la noche con ellos (Verdadero). Esto contrasta con otras culturas en las que se piensa que están bien atendidas y no se las visita tanto y no se quedan con ellos.
- En España, los cementerios están dentro de la ciudad, como jardines, sin grandes separaciones físicas como muros o tapias (Falso). En España, los cementerios suelen estar en las afueras de las ciudades y pueblos, y delimitados por muros. Esto parece indicar que la muerte debe alejarse, esconderse de la vista, reflejo de una actitud evitativa.

2.4.2. Fase 2 (el camino). Práctica

Actividad 12. Se propone ver el vídeo “20 Frases sobre la muerte para reflexionar” (<https://n9.cl/smud0>) para que, individualmente, seleccionen dos frases, una con la que se sientan identificados o estén de acuerdo, y otra con la que no, explicando en ambos casos los motivos de su decisión.

Actividad 13. Como hemos visto, el lenguaje se basa muchas veces en símbolos y metáforas, algo que también es habitual en el tema de la muerte. Esta actividad consiste

en relacionar las expresiones con lo que simbolizan, ayudándose con obras de referencia como diccionarios (DLE: <https://dle.rae.es/>; DiLEA: <http://www.diccionariodilea.es/inicio>), y corpus (<https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>). Para ello, presentamos dos columnas, una con las imágenes y otra con las expresiones, para que las unan.

- Imagen del camino: morir es marcharse, la muerte es viajar, es llegar al final del camino). Expresiones: “irse al otro barrio”, “liar el petate”, “tener listos los papeles”, “irse al otro barrio”, “dejar este mundo”, “encontrar la última morada”, “finado”.
- Con connotaciones religiosas, imagen del paso del alma a otro mundo o de la eternidad del alma. Expresiones: “pasar a mejor vida”, “descansar/dormir el sueño de los justos”, “llamar a la puerta de San Pedro”.
- La muerte es representada mediante las reacciones corporales que produce. Expresiones: “quedarse tieso”, “quedarse frito”, “estirar la pata”, “torcer el pescuezo”.
- Imagen de enterramiento (morir es estar bajo tierra). Expresiones: “irse al hoyo”, “ponerse el pijama de palo/madera/pino”, “estar a dos metros bajo tierra”, “comer tierra”, “ser abono de plantas”, “estar criando malvas”, “comérselo a alguien los gusanos”.
- La muerte como pérdida del bien más deseado, la vida. Expresiones: “dar la vida por alguien”, “perder la vida”.

Completamos esta actividad preguntando si hay equivalentes de esas imágenes y esas expresiones en su lengua materna y si conocen otras imágenes semejantes en su propia cultura u otras.

Actividad 14. Presentamos los conceptos de “tabú”, “eufemismo”, “disfemismo” y “ortofemismo”. Tras esto, los alumnos deben investigar en parejas (en los diccionarios y corpus propuestos) si las expresiones de la actividad anterior son empleadas en español con esos valores, con connotaciones peyorativas, humorísticas, irónicas o tienen un empleo neutro, proponiendo situaciones en las que pueden ser utilizadas para comprobar esos valores pragmáticos.

Actividad 15. En español, cuando muere alguna persona, la expresión con la que transmitimos a alguien el sentimiento que se tiene de pena o aflicción se denomina “pésame” (etimológicamente significa ‘me pesa’). En función del contexto, de la relación con la persona fallecida y/o los familiares, existen diversas fórmulas y comportamientos asociados a esta acción. Para conocer más sobre ello, se proponen estas lecturas:

- Las 15 frases de pésame y condolencia más usadas. ¿Cómo dar el pésame?: <https://n9.cl/fr7b7y>
- Cómo dar el pésame. Frases y comportamiento: <https://n9.cl/dwjsp>
- Mensajes de condolencia y pésame: <https://n9.cl/0nneh>
- Dar el pésame (PCIC): <https://n9.cl/v7n2a>

Tras la lectura, deben elegir, al menos, tres fórmulas de pésame para un contexto formal (con menos relación con el fallecido y su familia) y para un contexto de mayor cercanía. Además, deben indicar si esas fórmulas se pueden emplear en el lenguaje oral y/o escrito.

Finalmente, comentan algún comportamiento que les haya llamado la atención, otro que sea parecido o igual en su cultura y otro que crean que no es adecuado en su cultura de origen.

Actividad 16. En español, la muerte también se emplea con otras acepciones. Para trabajarlas, deben relacionar las siguientes expresiones con su significado, empleando los recursos presentados en actividades anteriores.

Expresiones ('significado'): "estar de muerte" ('riquísimo'), "llevarse a matar" ('no llevarse bien'), "callarse alguien como un muerto" ('permanecer completamente callado', 'guardar rigurosamente un secreto o callar cierta cosa'), "echarle a alguien el muerto" ('echarle la culpa de algo', 'hacerle cargar con una comisión o un trabajo que otros no quieren'), "más muerto que vivo (estar/quedarse)" ('muy asustado o con mucho miedo o angustia'), "medio muerto (estar, quedarse)" ('muy cansado, impresionado o maltrecho'), "no tener dónde caerse muerto" ('no tener bienes ni posesiones').

Para practicar estas expresiones, la clase se convertirá en una reunión de amigos que no se encontraban desde hacía tiempo y en la que todos parecen tener algún motivo de preocupación. Los alumnos hablan unos con otros para intentar conocer qué le pasa a cada uno.

Para ello, se reparten tarjetas en las que se presenta la información necesaria para interactuar (una distinta para cada uno) y expresiones típicas subrayadas:

- A. Un amigo/a acaba de romper con su pareja (que no te cae nada bien y sabes que le engaña) y no sabe si volver con ella o no. Tú estás a muerte con él/ella, pero no sabes qué hacer.
- B. Tu hermano ha cogido el coche de tus padres y le ha dado un golpe, pero ellos te han echado el muerto a ti. No sabes si chivarte y decirles que ha sido tu hermano, con el que tienes muy buena relación.
- C. Hace poco que has conseguido un buen puesto de trabajo, y tu jefe te pide que no cojas vacaciones este año porque necesita que hagas algo importante. Tú ya le habías prometido a tu pareja esas vacaciones, así que no sabes cómo quitarte el muerto de encima.
- D. Tú tienes un gato, y tu novio/a un perro. Os habéis ido a vivir juntos, pero los animales se llevan a matar y no sabes qué hacer.
- E. Acabas de iniciar una relación de pareja con otra persona y estáis muy bien juntos, pero a tus padres no les cae bien porque dicen que no tiene dónde caerse muerto.

El alumno debe leer la tarjeta y se le invita a inferir individualmente el significado de las expresiones subrayadas, apoyados tan solo en el pequeño contexto de la tarjeta. Si no se produce, el profesor deberá asegurar la comprensión.

En grupos de cinco, hablan entre ellos usando obligatoriamente las expresiones subrayadas en los intercambios, tratando de conseguir y anotar la siguiente información, que se comentará en gran grupo:

- ¿Quién apoya total y absolutamente a su amigo/a? (A)
- ¿A quién han cargado con las consecuencias de algo? (B)
- ¿Quién quiere librarse de algo molesto? (C)
- ¿Quién no se lleva bien? (los animales de D)
- ¿Quién no tiene bienes ni posesiones? (la pareja de E)

Pasamos ahora a una doble fase de práctica: en un primer momento, cada alumno tratará de incorporar alguna expresión de las vistas en el relato a la clase de alguna experiencia propia. Tras esto, en parejas, preparan un pequeño diálogo, sin emplear la expresión, pero que remita a ella (a modo de título o resumen de dicha situación). Deben teatralizarla y el resto de clase decidir con qué expresión está relacionada.

2.4.3. Fase 3 (omega). Producción

En esta última fase, pretendemos que los alumnos pongan en práctica lo aprendido hasta ahora mediante la presentación de situaciones comunicativas en contextos reales, propiciando tanto la integración de destrezas (orales y escritas), como la práctica de distintos estilos y registros (coloquial y formal). Del mismo modo, ponemos en práctica la mediación cultural, con el objetivo de mediar de forma eficaz entre miembros de su propia comunidad y de otras comunidades, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas. Con todo ello, procuramos que el alumnado reflexione y haga explícitas las nuevas representaciones mentales, confrontándolas con las de su cultura de origen.

Actividad 17. En grupo, deben redactar un diálogo o un texto para dar el pésame a una persona con la que tienen menos relación (por lo tanto, con un estilo más formal) y a un amigo (más informal). El texto puede ser oral o escrito (carta, mensaje, llamada telefónica...).

Actividad 18. Se proponen las siguientes situaciones:

- A. Vives en España y un amigo de tu país viene a visitarte. Lamentablemente, ha fallecido un familiar de un amigo español, así que tenéis que ir al velatorio y al entierro. Debes “preparar” a tu amigo explicándole qué va a pasar, qué debe o no debe decir y qué debe y no debe hacer.
- B. Estás en tu país y viene a visitarte un amigo español. Lamentablemente, ha muerto un familiar tuyo, así que debes “preparar” a tu amigo español explicándole qué va a pasar, qué debe o no debe decir y hacer.

Actividad 19. Aprovechando la actividad anterior, podemos hacer reflexionar a los estudiantes sobre la importancia de gestionar de forma adecuada los malentendidos y los choques culturales. Para ello, se les plantea cómo reaccionan cuando les sorprenden costumbres de otros países.

Primero, pueden reflexionar individualmente y, posteriormente, compartir sus impresiones en grupo para, finalmente, exponer las conclusiones en gran grupo. Algunas posibles respuestas (que pueden ser sugeridas por el profesor para orientar la reflexión y el comentario), pueden ser pedir aclaraciones de lo que no entiende, aceptar otros comportamientos sin juzgarlos, observar, escuchar y prestar atención para comprender la situación, empatizar, evitar pensar que tus costumbres son superiores, ser conscientes de que cada cultura es diferente o, incluso, aceptar lo irresoluble de ciertos conflictos, etc.

Actividad 20. Se plantean las siguientes situaciones (que pueden desarrollarse de forma individual o en grupo, y que se podrían realizar en casa):

- A. Eres el enviado especial en España de un periódico de tu país y tienes que escribir un artículo sobre algún rito de los que hemos leído. Investiga algo más sobre el que

elijas (dónde se realiza, si existen expresiones, comida, vestido, música... relacionados). Recuerda que debes intentar no solo describir el acto, sino también explicar a los lectores de tu país todo lo que creas necesario para que puedan comprenderlo, comparando posibles símbolos comunes o las diferencias de los mismos en ambas culturas. No olvides incluir algunas imágenes representativas.

- B. Eres un periodista de una revista cultural virtual de tu país y te encargan un reportaje sobre Federico García Lorca. No olvides comentar su simbología, comparándola con la de otras culturas (coincidencias y diferencias), e incluir algunas imágenes, textos, música... representativas de su vida y su obra.
- C. Eres un famoso youtuber en tu país y en tus vídeos hablas de música. Vas a realizar un reportaje sobre el disco “Omega”, de Enrique Morente y el grupo Lagartija Nick. Redacta un breve texto y grábalo para tu canal, incluyendo imágenes, enlaces a páginas, vídeos...
- D. (Basada en Albaladejo, 2007: 23). Trabajas para el departamento gráfico de una discográfica. Con el motivo del aniversario de la publicación del disco “Omega”, se va a publicar una nueva edición, así que te piden diseñar la cubierta, teniendo en cuenta que debe representar la esencia del disco y atraer a potenciales compradores. Para ello, puedes dibujar, usar fotos de revistas, figuras geométricas de diferentes formas y colores... Además, debes redactar un breve texto en el que justifiques y expliques el sentido del diseño y el efecto que quieres comunicar, ya que debes presentarlo a tus jefes para su aprobación.

Actividad 21. Se invita a realizar, entre todos los alumnos, un repositorio digital multimodal colaborativo con las expresiones trabajadas, tomando como ejemplo el “Refranero multilingüe” del Centro Virtual Cervantes (<https://n9.cl/vke56>), recogiendo información como el enunciado de la expresión, las ideas clave, el significado, su posible equivalente en otras lenguas, contextos de uso, etc.

Actividad 22. Abrir la cápsula del tiempo: se devuelve a cada alumno lo que escribió en la actividad de la primera fase para que reflexione sobre si piensa lo mismo o ha cambiado su concepción sobre las ideas previas, qué ha aprendido nuevo, etc., exponiendo sus conclusiones al resto del grupo.

Actividad 23 (basada en Messina, 2015). Siendo conscientes de la dificultad de evaluar el desarrollo de la competencia intercultural, proponemos una parrilla de autoevaluación en la que el alumno pueda comprobar los posibles cambios en sus representaciones y actitudes en cuanto a la intercultura, y que deben contestar afirmativa o negativamente.

- Soy consciente de que la diversidad de culturas es positiva.
- Sé señalar los valores que son importantes en mi país.
- Puedo ver la influencia de mi cultura en mi forma de pensar acerca de otras culturas.
- Puedo apreciar las diferencias entre las personas de mi país y las personas de habla hispana.
- Puedo reconocer qué me gusta más y qué me gusta menos de las costumbres en mi país.
- Sé señalar los valores que son importantes en los países hispanohablantes.

- Puedo reconocer qué me gusta más y qué me gusta menos en las costumbres de estos países hispanohablantes.
- Soy capaz de identificar y gestionar los sentimientos que me produce relacionarme con gente de habla hispana y de otras culturas.

3. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica se ha centrado en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado mediante el análisis de las representaciones mentales y creencias sobre la muerte a través de las metáforas e imágenes presentes tanto en la poesía y la música como en los exponentes lingüísticos.

Para ello, hemos pretendido fomentar la reflexión consciente y explícita para que, sobre la base de su cultura (alfa), analicen y comparen la nueva (omega), pues la simple exposición a las manifestaciones culturales no propicia la modificación de las representaciones y creencias.

Las actividades que forman la propuesta se han dividido en las fases de presentación, práctica y producción, propiciando la integración y la práctica de las destrezas lingüísticas y atendiendo a distintos estilos y registros, empleando recursos TIC y TAC para favorecer el aprendizaje transmedia y colaborativo.

4. REFERENCIAS

- Albaladejo García, M.^a D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE*, 5, 1-51.
- Arango, M. A. (1995). *Símbolo y simbología en la obra de Federico García Lorca*. Fundamentos.
- Atienza Merino, J. L. (dir.), Blanco Hölscher, M., Fáñez Pérez, B., Iglesias Casal, I., López Téllez, G., López Vázquez, M.A. y Martínez García, J.A. (2005). *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos. Una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros de la Universidad de Oviedo*. Universidad de Oviedo.
- Díez de Revenga, P. (1976). Notas sobre simbolismo en el teatro de García Lorca: “Bodas de Sangre”, “Yerma” y “La casa de Bernarda Alba”. *Monteagudo: revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, 56, 19-31.
- Flys, J. (1955). “Poeta en Nueva York”. La obra incomprensida de F. García Lorca. *Arbor*, 31, 245-257.
- Jenkins, H. (2010). Transmedia Education: the 7 Principles. Pop Junctions. Reflections on entertainment, pop culture, activism, media literacy, fandom and more. <https://n9.cl/9fo43>
- Luque Moya, G. (2020). El desgarrador canto a la muerte. Análisis filosófico de la obra de Federico García Lorca. *Claridades. Revista de filosofía*, 12/1, 307-325
- MCER. VC = Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Secretaría General Técnica del MEFP/ Instituto Cervantes. <https://n9.cl/pvhka>
- Medina, J.L., Jarauta, B., e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Octaedro.

- Messina Albarenque, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. *marcoELE*, 20, 1-31. <https://n9.cl/z1fbnj>
- O’Keeffe, A., McCarhy, M., y Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language use and Language teaching*. CUP.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.
- Rey Arranz, R. M.^a (2016). Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión. *Revista Fuentes*, 18(2), 225-242. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.08>
- Salazar Rincón, J. (1999). Ramos, coronas, guirnaldas: símbolos de amor y muerte en la obra de Federico García Lorca. *Revista de Literatura*, 61/122, 495-519.
- Scolari, C. A., Lugo Rodriguez, N., Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Tsareva, I. (2001). El mundo poético de Lorca en el proceso de la enseñanza de ELE. En Moral, R. del, López, R. y Escobedo, A. (Eds.), *Actas del XXXV Congreso de la AEPE. Almería hacia el 2005: lengua, historia, arte, economía y turismo* (pp. 397-402). AEPE-Ayto. de Roquetas de Mar.
- Villanueva, J. D. y Cristóbal, R. (2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum*, 23, 139-151.