



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

Dramatización y psicología en la enseñanza ELE a inmigrantes y refugiados

Trabajo fin de estudio presentado por:	Sonia García Muñoz
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Oriol Miró Martí
Fecha:	Julio 2023

Resumen

El presente trabajo pretende desarrollar una propuesta didáctica teatral basada en el factor socioafectivo—traumas y estados de ansiedad— en el estudio ELE por parte de inmigrantes y refugiados y los diferentes shocks sufridos —lingüístico y cultural—, para, así recalcar la importancia que tienen dentro del aula ELE y como pueden condicionar el aprendizaje. Por ello, tras desarrollar un firme marco teórico, la propuesta didáctica pretende dar respuesta a las necesidades reales de los aprendientes y darles las herramientas necesarias para crear relaciones interpersonales y para ayudarles a superar los diferentes duelos y procesos psicológicos que están atravesando. Las actividades incluidas en este trabajo tienen un carácter afectivo, transcultural e intercultural basada en materiales en uso en ONG y aplicadas a situaciones reales, como, por ejemplo, hacer la compra, para ayudar a conseguir la autonomía del alumno.

Palabras clave:

Teatro, shock, estrés, inmigrantes/ refugiados, vulnerabilidad

Abstract

This paper aims to develop a theatrical didactic proposal based on the socio-affective factor - trauma and anxiety states- in the study of Spanish as a foreign language by immigrants and refugees and the different shocks suffered -linguistic and cultural-, in order to emphasize the importance they have within the Spanish as a foreign language classroom and how they can condition learning. Therefore, after developing a firm theoretical framework, the didactic proposal aims to respond to the real needs of learners and give them the necessary tools to create interpersonal relationships and to help them overcome the different grief and psychological processes they are going through. The activities included in this work have an affective, cross-cultural, and intercultural character based on materials in use in NGOs and applied to real situations, such as, for example, shopping, to help achieve the learner's autonomy.

Keywords:

Theatre, shock, stress, immigrants/refugees, vulnerability, vulnerability

Índice de contenidos

1. Introducción	8
1.1. Justificación.....	9
1.2. Objetivos del TFM	11
1.2.1. Objetivo general.....	11
1.2.2. Objetivos específicos.....	11
2. Marco teórico.....	13
2.1. Perfil de los aprendientes: síndromes y shocks.....	13
2.1.1. Achotegui: Síndrome de Ulises (síndrome del duelo migratorio extremo), estrés crónico y múltiple.....	17
2.1.2. Shock lingüístico	20
2.1.3. Shock cultural	20
2.2. Naturaleza afectiva.	22
2.2.1. Componente socioafectivo.	23
2.2.2. Activación de la naturaleza socioafectiva	25
2.3. La realidad de la enseñanza.....	27
2.3.1. Formas de enseñar	28
2.3.2. <i>Español como nueva lengua</i> (2005), Instituto Cervantes (IC).....	29
2.3.3. Interculturalidad.....	30
2.4. Aplicación del teatro en el aula ELE.....	32
2.4.1. Teatro como enfoque didáctico	33
3. Propuesta didáctica de intervención	36
3.1. Presentación	36
3.2. Objetivos de la propuesta didáctica	37

3.2.1. Objetivo general	37
3.2.2. Objetivos específicos.....	37
3.3. Contexto.....	38
3.4. Actividades.....	39
3.4.1. Introducción a la dinámica didáctica	39
3.4.2. Presentarse.....	40
3.4.3. Moverse por un sitio urbano.....	44
3.4.4. El transporte.....	47
3.4.5. Las compras.....	49
3.4.6. La salud.....	52
3.5. Evaluación	54
3.6. Cronogramas.....	58
4. Conclusiones.....	64
5. Limitaciones y prospectiva	66
6. Referencias bibliográficas	70
7. Anexos.....	73
7.1. Anexo 1	73
.....	74
7.2. Anexo 2	81
7.3. Anexo 3	86
7.4. Anexo 4	91
7.5. Anexo 5	101

Índice de figuras

Figura 1. Pirámide de Maslow. (Fuente: Wikipedia)**¡Error! Marcador no definido.**

Índice de tablas

Tabla 1. Síntomas de estrés en personas que han migrado.....	15
Tabla 2. Unidad 1: <i>Presentarse</i>	41
Tabla 3 Unidad 2: <i>Moverse por un sitio urbano</i>	44
Tabla 4 Unidad 3, <i>El transporte</i>	47
Tabla 5 : Unidad 4, <i>Las compras</i>	49
Tabla 6. Unidad 5: <i>La salud</i>	52
Tabla 7. Rúbrica.	55
Tabla 8. Rúbrica autoevaluación.....	57
Tabla 9. Cronograma, Unidad 1: <i>Presentarse</i>	58
Tabla 10. Cronograma,Unidad 2: <i>Moverse por un sitio urbano</i>	59
Tabla 11. Cronograma, Unidad 3: <i>El transporte</i>	60
Tabla 12. Cronograma,Unidad 4: <i>Las compras</i>	61
Tabla 13. Cronograma,Unidad 5: <i>La salud</i>	62

1. Introducción

Desde el inicio de las civilizaciones humanas las migraciones han formado parte de la historia, ya sea motivadas por la búsqueda de un lugar nuevo donde prosperar, o forzadas por la huida de los conflictos bélico-ideológicos. Sea cual sea la motivación, cualquier movimiento de personas tiene un punto en común: el desconocimiento, total o parcial, o no, de la lengua y la cultura del país de destino.

Cabe destacar que dentro de las migraciones no es lo mismo un expatriado, que un inmigrante o un refugiado, pues si bien el primero ha migrado en pos de un futuro mejor, lo hace desde una estabilidad con la cual los otros no cuentan y, es muy probable, que conozca la lengua de su destino. El inmigrante se va de su país con la esperanza de encontrar un futuro mejor, pero el proceso para llegar hasta este nuevo lugar no es siempre el más sencillo, y generalmente, están motivados por ganar dinero para ayudar a la familia que han dejado atrás. Mientras que el refugiado, motivado por diferentes situaciones —guerras, persecuciones ideológicas, violencia y una larga lista de etcéteras—, huye de su país en busca de seguridad y, no suelen tener la intención de quedarse en su nuevo país acogida, suele estar formado por mujeres y personas vulnerables—niños, ancianos y enfermos—.

Estos dos últimos procesos de migración suelen venir acompañados de duras consecuencias a nivel socio afectivo y psicológico que, aunque pueden ser transitorios, pueden generar problemas de integración y de aprendizaje de la nueva lengua, en este caso del español.

Generalmente tanto inmigrantes como refugiados suelen pasar sus primeros meses en su nuevo país, a saber, España, conviviendo en centros de inmigración y refugiados de diferentes ONG. Por lo que no solo están en contacto con el español, sino que, con otras muchas lenguas, el estrés acarreado por su partida y el contacto entre diferente culturas —la lengua forma parte de la cultura— puede derivar en un *shock* lingüístico y cultural, además de tener graves consecuencias psicológicas. Asimismo, la convivencia entre tantas culturas nuevas puede generar disputas.

Partiendo de este contexto hay que sumarle la inseguridad que les genera aprender una nueva lengua desde adulto, y en numerosas ocasiones, parten de un sistema ortográfico diferente, lo que genera una dificultad añadida al proceso de enseñanza-aprendizaje.

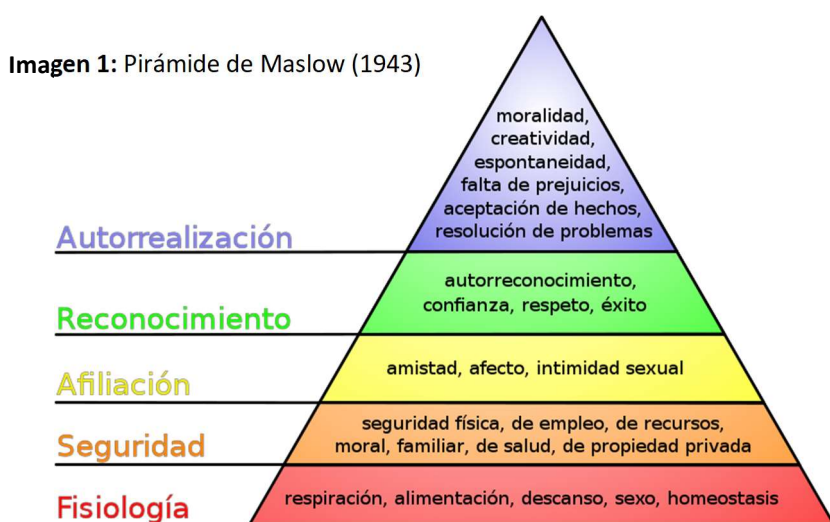
Teniendo en cuenta estos factores, este trabajo pretende explorar el papel que puede desarrollar el teatro en un aula de español como lengua extranjera (ELE) A1, constituida por inmigrantes y refugiados, para favorecer el desarrollo de los factores afectivos y cognitivos en el aprendizaje ELE y comprender la pragmática y la cultura española para, que, con sus limitaciones, sean aprendientes e individuos autónomos en la sociedad y prevenir problemas psico socioafectivos.

Para ello, el profesor debe de seguir el nivel de competencia docente más elevado, que según Underhill (2000) es “el facilitador”, su papel no es solo enseñar, sino que también debe saber crear un clima psicológico para lograr un buen aprendizaje (p.147), y esto es esencial en cualquier clase, pero sobre todo cuando se trabaja con personas en estado de vulnerabilidad.

La propuesta de este trabajo consiste una hibridación entre las dos formas de enseñanza de español con dramatización: la representación teatral y la simulación, mediante la aplicación de técnicas para la creación de personajes teatrales a las simulaciones de situaciones reales.

1.1. Justificación

La importancia de este trabajo reside en la comunión entre arte, en este caso teatro, y psicología para la enseñanza de ELE para grupos formados por inmigrantes y refugiados que, siguiendo las teorías humanistas de Maslow (1943), no tienen cubiertas todas las necesidades



Fuente 1: Wikimedia Commons.

base de su pirámide, especialmente las relacionadas con la seguridad y por ende se sienten bastante inseguros. Lo que produce que el punto de partida del español sea una necesidad perentoria para poder inscribirse en la sociedad.

Los grupos de ELE formados por inmigrantes y refugiados son muy heterogéneos y conviven diferentes culturas y, por ende, lenguajes, lo que muchas veces lleva a dificultar la explicación de la lengua y entender algunos conceptos. A esta dificultad hay que añadirle la inseguridad con la que comienzan el aprendizaje, no es lo mismo una persona con el mismo sistema ortográfico lingüístico que otra que no, no es lo mismo ser monolingüe que bilingüe, o no es lo mismo una persona que ha estudiado bajo el régimen soviético con una férrea disciplina, que una persona que tan solo tiene el graduado escolar, por ilustrar algunos ejemplos.

Por estos motivos, es importante crear un entorno seguro para el aprendizaje y atender a sus necesidades específicas y directas —como son poder interrelacionarse con hispanohablantes y/o realizar gestiones—, sin olvidarnos de construir una base sólida constituida por un buen vocabulario y una buena gramática. Pero no podemos dejar de lado el dar un espacio a la cultura de nuestros aprendientes, pues se sienten valorados al vernos a nosotros, como profesores, mostrar interés por ella. Y la clase deja de ser un espacio de obligación y pasa a ser considerado un centro de intercambio enriquecedor para todas las partes.

¿Y qué mejor forma que promover esto que con una disciplina que aúna todas las ramas humanísticas y psicológicas? Es por ello que, la propuesta didáctica para este trabajo estará basada en el teatro tanto para mejorar el plano afectivo como para acercar el español a los estudiantes. Para ello siguiendo, el plan curricular propuesto por el Centro Virtual Cervantes (CVC): *La enseñanza L2 a inmigrantes: español como nueva lengua* (2005).

Zull (2002) entendía la educación como el arte de cambiar cerebros, pero para eso es necesario conectar con los cerebros de nuestro estudiantes, ¿y qué mejor manera que a través del teatro? El teatro es una de las pocas disciplinas artísticas donde confluyen todas ellas, pero también es una técnica aplicada a la psicología y viceversa, pues también es necesario para la creación de los personajes. Alguna de las principales utilidades del empleo del teatro en el aula ELE sería reducir la ansiedad, crear una buena dinámica de grupo y favorecer la desinhibición.

Para poder desarrollar el presente trabajo primero realizaremos una investigación bibliográfica exhaustiva para la creación de un sólido marco teórico en el que se base nuestra propuesta didáctica. Pero, también se desarrollará una investigación de campo mediante la observación e impartición directa del aula y entrevistas tanto a alumnos como psicólogos de la Cruz Roja, para que nuestra propuesta se adapte lo más posible a las necesidades reales de ELE.

Uno de los objetivos esenciales en esta enseñanza es el desarrollo de la destreza comunicativa, pero con ello conlleva al desarrollo de otras competencias como serían la comunicación lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la intercultural.

1.2. Objetivos del TFM

Los objetivos de este Trabajo de fin de Máster (TFM) están organizados en una serie de objetivos específicos que parten de un mismo objetivo general. A continuación, procedemos a detallarlos.

1.2.1. Objetivo general

El presente trabajo tiene como objetivo principal desarrollar una propuesta didáctica teatral basada en el factor socioafectivo—traumas y estados de ansiedad— en el estudio ELE por parte de inmigrantes y refugiados y el posible shock cultural sufrido, y recalcar la importancia de prestarle su merecida atención en el aula. Para la superación de dichas dificultades proponemos una secuencia didáctica basada en la hibridación de las diferentes formas de emplear el teatro en el aula ELE; para favorecer la desinhibición y la mejora en la expresión oral y la interacción, y así, producir que ganen confianza en sí mismos y subsanar los posibles conflictos interculturales y crear un ambiente seguro y de respeto tanto en el aula como fuera de ella.

1.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos que pretende alcanzar este trabajo son los siguientes:

- Analizar el factor socioafectivo en el estudio ELE por parte de inmigrantes y refugiados.
- Determinar un perfil general de los aprendientes de español en este campo.
- Estudiar el shock lingüístico y cultural.

- Analizar la función del teatro dentro del desarrollo de la competencia comunicativa, cultural e intercultural en el aula.
- Proponer una hibridación de las diferentes formas de emplear el teatro en el aula ELE.
- Destacar el valor pedagógico del teatro como recurso y herramienta didáctica en la enseñanza de ELE.
- Contribuir a la comunidad educativa de ELE con nuevas propuestas que incorporen el teatro en la formación integral del alumno.

2. Marco teórico

En este apartado buscamos asentar las bases teóricas sobre el empleo del teatro en el aula ELE de inmigrantes y refugiados adultos centrándonos en el factor socioafectivo y la superación de el shock lingüístico y cultural. En teatro es importante conocer desde dónde partimos para así poder saber desde qué punto creamos a nuestro personaje, y esta máxima me parece extrapolable al aula ELE.

En el caso de los aprendientes referidos en este trabajo —inmigrantes y refugiados— consideramos de suma importancia conocer, aunque sea mínimamente, su perfil psicológico, pues, en su mayoría —que no en su totalidad, como señalaremos en los siguientes apartados—, al haber sufrido situaciones de estrés extremo durante el proceso migratorio y, al estar en nuestras clases con la incertidumbre sobre su futuro cercano mientras realizan su proceso de adaptación cultural; no se preocupan lo suficiente por sus clases de español, o incluso no tienen la cabeza para concentrarse en aprender. Y es importante que, como docentes, tengamos en cuenta estos factores a la hora de programar nuestras clases y en la forma de interaccionar con nuestros alumnos. Es más, no sería de extrañar que, en algún momento, alguno de nuestros alumnos sufra un ataque fuerte de ansiedad, y nosotros debemos saber cómo actuar.

Es por ello que, este capítulo está dedicado a detallar el perfil del estudiante: sus traumas, el proceso de migración, los procesos que sufre como el síndrome de Ulises, el shock lingüístico y el shock cultural; la naturaleza afectiva: el componente socioafectivo e el aula y la permeabilidad del ego, la realidad de la enseñanza: formas de enseñar e interculturalidad; y la base teórica para la aplicación del teatro en el Aula.

2.1. Perfil de los aprendientes: síndromes y shocks.

Según la RAE la migración es “el desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales.” (Real Academia Española, s.f.) La inmigración puede clasificarse siguiendo diferentes criterios: según las razones de inmigración, según la clase social y el nivel educativo de los inmigrantes, o según la duración y la localización geográfica de los inmigrantes (Bhugra D., Becker M., 2005, p.19). Según esta

posible clasificación, en el aula ELE nos encontraremos con una realidad muy dispar en la que conviven todas estas situaciones; y nuestra labor como profesores es lograr que todos aprendan desde el respeto, y si podemos, lograr que se sientan dentro de una comunidad segura.

Las personas que emigran experimentan múltiples formas de estrés que les puede afectar a su bienestar mental y por ende a su capacidad para aprender español, tales como la pérdida de normas culturales, costumbres religiosas y sistemas de apoyo social, ajuste a una nueva cultura y cambios en la identidad y el concepto de sí mismos. (Bhugra D., Becker M., 2005, p.18). Según el tipo de proceso migratorio este puede ser más o menos estresante.

No es lo mismo unas personas emigrantes que eligen emigrar y van a tener un contacto progresivo con la cultura del país desde la preparación de su emigración con el objetivo de aprovechar las ventajas económico-educativas (Bhugra D., Becker M., 2005, p.19) y que, como señala M^a Jesús Sánchez, psicóloga en el centro de Refugiados de la Cruz Roja en el Hotel Las Gacelas, llegan en la comodidad de un avión, a un grupo que se ve forzado a huir de su país por diversos motivos —bélicos, ideológicos, violencia de género, trata de personas, bandas, etc. — y es por ello que el contacto con la cultura del país es involuntario. Cabe señalar que los inmigrantes se encuentran en una *transición ecológica* donde deben reorganizar toda su normativa social, esto deriva en lo un *estrés aculturativo* que según Berry (1997) es la sintomatología causada por el excesivo esfuerzo de adaptación, derivando en trastornos depresivos y ansiosos, y sentimiento de marginalidad.

Las personas ajenas a este grupo vulnerable tienden, o tendemos, a simplificar la complejidad de las situaciones que han vivido estas personas, para así poder clasificarlos en compartimentos estancos. Pero, a nuestro parecer, los profesores del aula ELE debemos tener en cuenta estas situaciones, pues, aunque no siempre se manifiesten de forma directa están guardadas en el subconsciente, dificultando el aprendizaje de nuestros alumnos. En palabras de M^a Jesús Sánchez: los usuarios del centro y aprendientes de español se dirigen a ella explicándole, entre otras cosas, que no saben lo qué les pasa, que se sienten muy cansados o no se pueden concentrar, que tienen miedo e incertidumbre por el futuro cercano o que solo les interesa ganar dinero para sus familias que han dejado en sus países de origen. El estrés

crónico y múltiple no siempre es causado por vivencias horribles —asesinatos, violaciones, migraciones largas etc.— algunas veces viene marcado por la pérdida del estatus social—por ejemplo, en su país son catedráticos de universidad y aquí dependen de una ONG—, el impacto de cualquier experiencia vivida viene marcado por la capacidad de resiliencia individual. Eso sí, todas las personas en el centro sufren algún cuadro de estrés.

M^a Jesús Sánchez señala que alguna de las reacciones más típicas en los usuarios del centro son las recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 1: Síntomas de estrés en personas que han migrado.

Cognitivo	Emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación. • Pensamientos catastróficos. • Pensamientos constantes. • Dificultades de concentración y atención. • Dificultades de memoria y olvidos. • Confusión e incredulidad. • Imágenes o recuerdos/flashbacks. • Pesadillas. • Vigilancia constante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tristeza. • Nostalgia. • Enfado/ira. • Culpabilidad o reproches. • Nerviosismo/ inquietud. • Soledad. • Impotencia. • Embotamiento emocional. • Irritabilidad. • Miedo. • Inseguridad.
Fisiológico	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> • Mucha activación. • Dolores de cabeza o de estómago. • Tensión muscular. • Opresión en el pecho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para dormir y despertar temprano. • Pérdida o aumento del apetito. • Aislamiento social.

<ul style="list-style-type: none">• Sensibilidad al ruido.• Falta de aire.• Fatiga física y mental.• Sobresaltos frecuentes.	<ul style="list-style-type: none">• Evitar situaciones, personas o pensamientos.• Inquietud motora.• Llorar.• Actitud defensiva.• Comportamiento inhibido.• Recurrir a estrategias desadaptativas como el consumo de alcohol o fármacos.
---	---

Fuente 2: Facilitado por M^a Jesús Sánchez, psicóloga de la Cruz Roja.

Todos estos síntomas son normales y tienden a desaparecer de forma progresiva, pero, en el papel que nos corresponde como docentes, también, vamos a lidiar con ellos cuando tratemos con nuestros alumnos, ya sea por la impuntualidad, el absentismo a clase, la falta de concentración, que se sientan cohibidos o yendo a casos más extremos que alguno de nuestros alumnos sufra un ataque de ansiedad en mitad de clase. Es por ello por lo que es bueno conocerlos para así poder elaborar propuestas didácticas flexibles y elegir la mejor forma de aproximarnos a nuestros alumnos para hacerles sentir cómodos. Pues muchas veces desde el desconocimiento podemos tender a prejuizar a nuestro alumnos o atribuirles falta de interés por el absentismo, cuando, es posible, que sea por alguno de estos motivos.

Por último, en lo que refiere a este tema, cabe señalar que los factores premigratorios conforman la estructura de la personalidad del individuo, como pueden ser la emigración forzada y la persecución, entre otros. Los factores operativos durante la fase de emigración propiamente dicha son el sentimiento de pérdida y el *shock* cultural, mientras que en la fase posmigratoria intervienen la discrepancia entre las expectativas y los logros y el grado de aceptación por parte de la nueva sociedad (Bhugra D., Becker M., 2005, p.19).

Asimismo, es de suma importancia no hacerles sentir aislados de su cultura, para no azuzar el posible resentimiento que tengan por haber dejado su cultura atrás, y así que no vean el aprendizaje del español como una imposición y puede generar sentimientos de rechazo, de alineación y baja autoestima. Pues el emigrar conlleva la pérdida de la cotidianeidad y por

ende de los conocido: el lenguaje, las actitudes, los valores, las estructuras sociales y las redes de apoyo.

En los siguientes subapartados profundizaremos en lo mencionado anteriormente, conocido por los nombres de Síndrome de Ulises, Shock lingüístico y shock cultural.

2.1.1. Achotegui: Síndrome de Ulises (síndrome del duelo migratorio extremo), estrés crónico y múltiple.

Aunque, a nivel antropológico, uno de nuestros principales rasgos como especie sea emigrar y que constituya la base de nuestro éxito en el proceso evolutivo, no es del todo sorprendente saber que no es un proceso del todo sencillo, sobre todo en las últimas décadas en las que los emigrantes llegan en condiciones extremas (Achotegui, 2008). Es importante conocer el síndrome de Ulises porque, aunque no todos nuestros alumnos lo padezcan, puede presentar alguno de los síntomas y podemos ayudarles en el proceso.

En primer lugar, tiene importancia identificar dos conceptos básicos: visión de migración y duelo migratorio. “Es importante reseñar que no es adecuado plantear la ecuación migración = duelo migratorio ya que supondría negar la existencia de toda una serie de aspectos positivos en la migración, la existencia de beneficios. La migración es muchas veces más una solución que un problema. Pero es una solución que encierra, a su vez, su parte de problema.” (Achotegui, 2012, p.2).

Como hemos mencionado anteriormente las migraciones forman parte de nuestro ADN como especie humana, pero no todas son iguales y han cambiado a lo largo del tiempo, sobre todo en la actualidad que se han vuelto, en muchos casos, cada vez más difíciles, pues ahora se elevan muros, empalizadas, fosas para evitar el movimiento de personas y los niveles de estrés generados por estas causas llegan a superar la capacidad de adaptación de los seres humanos. La migración en sí mismo conlleva cierto grado de estrés por el conocimiento total o parcial del país de destino, es decir es un factor de riesgo siempre y cuando se de alguna de estas situaciones (Ibidem):

- Si existe vulnerabilidad: el inmigrante no está sano o padece discapacidades.
- Si el nivel de estresores es muy alto: el medio de acogida es hostil.

- Si se dan ambas condiciones.

Mientras que el duelo migratorio posee las siguientes características específicas (Achotegui, 2012, p.3 del libro *Estrés y duelo migratorio* -Achotegui, 2009).

1. Es un duelo parcial: no hay una desaparición, sino una separación.
2. Es un duelo recurrente: va y viene durante la vida del sujeto.
3. Es un duelo vinculado a aspectos infantiles muy arraigados.
4. Es un duelo múltiple: los 7 duelos de la migración.
 - a. Duelo de la familia y los seres queridos.
 - b. Duelo de la lengua.
 - c. Duelo de la cultura.
 - d. Duelo de la tierra.
 - e. Duelo del estatus social.
 - f. Duelo por el contacto con el grupo de pertenencia.
 - g. Duelo por los riesgos para la integridad física.

Cabe señalar que los duelos mencionados anteriormente se pueden producir en diversas intensidades:

- a) Duelo simple: aquel que se da en buenas condiciones y que puede ser elaborado. Por ejemplo, cuando emigra un adulto joven que no deja atrás ni hijos pequeños, ni padres enfermos, y puede visitar o traer a los familiares.
 - b) Duelo complicado: cuando existen serias dificultades para elaborarlo. Sería aquel en el que se emigra dejando atrás hijos pequeños y padres enfermos, pero es posible regresar, traerlos, ...
 - c) Duelo extremo: es tan problemático que no es elaborable, dado que supera las capacidades de adaptación del sujeto (sería el duelo propio del Síndrome de Ulises). Se daría cuando se emigra dejando atrás la familia, especialmente cuando quedan en el país de origen hijos pequeños y padres enfermos, pero no hay posibilidad de traerlos ni de regresar con ellos, ni de ayudarles. (Achotegui, 2008, p. 16)
5. Da lugar a un cambio en la identidad.
 6. Da lugar a una regresión.

7. Tiene lugar en una serie de fases.
8. Supone la puesta en marcha de mecanismos de defensa y de errores cognitivos en el procesamiento de la información.
9. Se acompaña de sentimientos de ambivalencia.
10. El duelo migratorio también lo viven los autóctonos y los que se quedan en el país de origen.
11. El regreso del inmigrante es una nueva migración.
12. Es transgeneracional.

Estos estresores del síndrome de Ulises pueden verse potenciados por:

1. Multiplicidad: los estresores no se suman, sino que se potencian entre ellos.
2. Cronicidad: a mayor tiempo de exposición más riesgo de afectación. Efecto acumulativo. Estas personas no tienen un mal día, sino una mala vida.
3. Ausencia de control sobre los estresores: indefensión aprendida (Seligman 1975), ausencia de self-efficacy (Bandura 1983).
4. Gran intensidad y relevancia: afectan a todas las esferas vitales básicas.
5. Ausencia de redes de apoyo social. Fuerte déficit de capital social (Coleman 1984).
6. A estos estresores se les añaden los duelos clásicos de la migración: lengua, cultura, paisaje, xenofobia...el estrés aculturativo vivido de modo extremo.
7. Además, el inmigrante padece toda una serie de síntomas que le dificultan seguir luchando. La salud es su capital y lo va perdiendo.
8. El sistema sanitario no diagnostica ni trata adecuadamente este cuadro:
 - a. Por banalización o desinterés (por no conocer el tema, por falta de sensibilidad, por racismo).
 - b. Porque son diagnosticados erróneamente y tratados como depresivos, psicóticos o como enfermos somáticos, actuando así el sistema sanitario como un nuevo estresor. (Achotegui, 2012, p. 8-9 del libro *Estrés y duelo migratorio* -Achotegui, 2009).

Desde nuestro punto de vista, nosotros como docentes deberíamos conocer estos cuadros mencionados anteriormente, pues consideramos que podemos llegar a ser esenciales en el

proceso de recuperación. Pues a través de nuestras clases, podemos crear un puente entre su cultura y la nuestra y les abrimos una vía para la integración social. Es más, la creación de un entorno seguro dentro de la clase, donde puedan, aunque sea por unos instantes, olvidarse de todo lo que tienen encima y relajarse, es de suma importancia. Porque, nosotros, como docentes, debemos saber el gran impacto que podemos causar en estas personas que se van a apoyar en nosotros.

2.1.2. Shock lingüístico

El choque lingüístico está originado por problemas con el hallazgo de palabras correctas para cosas e ideas que hace experimentar un sentimiento de insuficiencia, pérdida de autoestima, incapacidad, debido a la falta de eficacia en la L2. Consiste en el estado consciente por el cual el alumno adulto conoce la distancia que existe entre la imagen social que proyecta mediante el uso de su L1 y la imagen social que proyecta mediante el uso imperfecto de su L2, en el que puede sentirse inseguro o ridículo por no dominarla como su L1. (Ríos, 2008)

Es esencial atajar este problema para que el alumno pueda seguir avanzando en el aprendizaje ELE, pues si no puede resentirse con la nueva lengua y no aprenderla. Una buena técnica para mostrar que fallar está bien y que por no conocer ciertas palabras no es el fin del mundo. Además, se puede proponer a los alumnos que traigan su lengua a clase y se la enseñen al profesor que, seguramente, desconozca la lengua. ¿Por qué es útil? En primer lugar, el profesor se pone al nivel del alumno de forma deliberada y bien visible, en este cambio de roles se favorece el entendimiento entre ambos. Se verá que el profesor, también desconoce la lengua del alumno, y por ende tiene que aprenderla con esfuerzo y cometerá muchos errores. En segundo lugar, los alumnos se sentirán muy valorados, pues ven que el docente también muestra interés por su lengua, se produce un intercambio cultural, y así evitamos que el aprendizaje de la lengua se vea como una imposición.

2.1.3. Shock cultural

Si queremos definir bien lo que es el shock cultural en primer lugar debemos definir lo que es qué entendemos por cultura. En «Cultura / cultura / kultura» (Miquel, L y N. Sans. 1992) donde «Cultura» se referirá al refinamiento mental, es decir a las bellas artes, al cine, la literatura, la música...; «cultura» a la programación mental colectiva de un individuo que

comprende los entornos sociales donde ha crecido y ha acumulado su experiencia vital que le distingue como miembro de un grupo a personas de otro grupo. Incluirá las cosas cotidianas de la vida. Se aprende, no se hereda, y será aquí donde se localicen las «diferencias culturales». En un sentido sociológico comprende la organización y naturaleza de la familia, la vida del hogar, las relaciones internacionales, las condiciones materiales, el ocio y el trabajo, las costumbres, los rituales y las instituciones, los contenidos que normalmente son seleccionados para la instrucción del aula. «Kultura» responderá a los programas mentales no compartidos con otros, pero creados o modificados por la cultura; en sentido semántico corresponderá al sistema conceptual expresado por la lengua condicionando nuestras percepciones y procesos de pensamiento (comida, ropa, expresiones...) que son culturalmente distintos pues se relacionan con una forma particular de vida o estándares éticos, religioso o sociales vinculados culturalmente. Pero siguiendo el sentido antropológico, consideramos aspectos de las ideas, de la forma de comunicar o de las conductas de un grupo de gente que ha adoptado una identidad distintiva y que la usa para organizar su sentido interno de cohesión y relaciones (Ríos, 2008)

El shock cultural es un estado de ansiedad resultante de la desorientación resultante de la sensación de entrar en una nueva cultura, debido al desconocimiento, a la incertidumbre, a la ansiedad o de las características que conforman el duelo migratorio. La ansiedad supone una respuesta emocional a situaciones de las que anticipamos consecuencias negativas; mientras que la incertidumbre, es un fenómeno cognitivo y tiene valor predictivo (no poder predecir la conducta de un forastero) o explicativo (no poder explicar la conducta de un forastero). Un alto grado de ansiedad o de incertidumbre impediría la comunicación, mientras que niveles demasiado bajos no motivarían lo suficiente como para establecer la comunicación.

Arnold y Brown (2000) definen el choque cultural como un tipo de ansiedad que resulta de la sensación de ambigüedad o desorientación producida por la inmersión o el contacto con una realidad cultural diferente.

Brown (2006, p. 170) describe los conflictos para la persona, que pueden surgir desde una situación de segunda lengua: «El choque cultural se asocia a sentimientos de alejamiento, rabia, hostilidad, indecisión, frustración, infelicidad, tristeza, soledad, nostalgia e incluso

dolencia física por parte del alumno. Las personas que sufren el choque cultural observan su nuevo mundo con resentimiento y alternan entre el enfado con los demás al no comprenderlos y el sentimiento de autocompasión»

Puede estar originado por el hecho de que las estrategias normales de las personas para resolver problemas no resultan de la forma esperada y deseada en la cultura extranjera. Así, ver a hombres y mujeres bailando juntos puede resultar *haram* (pecado) para una persona musulmana, el compartir o no la comida puede resultar de mala educación o en otros casos producir rechazo, las formas de saludo pueden ser diferentes o incluso gestos no verbales tan normalizados como asentir o negar pueden resultar contradictorios.

Todos estos choques se solucionan a través del aprendizaje de la nueva cultura. Si las culturas son muy diferentes es muy recomendable que en la clase se cree un espacio para el debate y la comparación de las diferentes culturas, desde una perspectiva integradora en la que tanto docentes como alumnos aprendan un poco de cada uno. Asimismo, como hemos mencionado en el subapartado anterior, nunca se verá como una imposición y será de gran ayuda para la superación del estrés producido por la migración.

2.2. Naturaleza afectiva.

Es de suma importancia que los alumnos poco a poco vayan superando las diferentes cuestiones citadas en los apartados anteriores, es por ello por lo que es necesario que logremos activar la naturaleza afectiva de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas. Pero ¿qué es la naturaleza afectiva?

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, la *variable afectiva* abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

Schuman, (1994, p.232) determinó que lo afectivo forma parte de lo cognitivo, por ende, el estado psicológico de nuestros aprendientes determinará, en gran medida, cómo se desarrollará su aprendizaje. Además, cuando se emplean técnicas teatrales profesionales en el aula es importante tener en cuenta que se trabaja desde las emociones y por ello es bueno

conocer la base desde la que se parte. Seguramente, en el aula, cuando realicemos una simulación los estudiantes estarán nerviosos, pero más lo estarán el día que tengan que poner en práctica lo aprendido durante esa sesión.

Cabe señalar que, aunque en cualquier aula ELE el conectar con los alumnos y saber motivarlos es de suma importancia, no es lo mismo comenzar a dar clases a un grupo de estudiantes en una academia, instituto o universidad, cuyo trasfondo cultural es el mismo o parecido y su estado emocional es estable, que a un grupo de inmigrantes y refugiados que les cuesta estar presentes en clase, ya sea por estar rememorando los horrores del pasado o preocupados por un futuro incierto. Pero, aunque sean situaciones tan dispares, en cualquiera de los casos, los docentes debemos lograr que haya una conexión afectiva con la lengua para lograr el aprendizaje.

2.2.1. Componente socioafectivo.

El Marco Común Europeo de referencia reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. Hablando de las competencias generales de los usuarios o aprendices de una lengua, en el apartado 5.1.3 «La competencia “existencial” (saber ser)» se señala que: La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (Instituto Cervantes, 2001)

Asimismo, Earl Stevick (1980: 4) que afirma: «El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula», es decir, el éxito en el aprendizaje depende de la motivación, la confianza, la autoestima, la ansiedad, actitudes, valores (Arnold, 2015, p.14),

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, los factores premigratorios y la fase posmigratoria están muy presentes en la realidad de nuestro aula. A esto hay que sumarle que el emigrante, generalmente, no puede optar por las mismas posibilidades comunicativas que, por ejemplo, un estudiante universitario, debido a la estigmatización social en la que

suele verse envuelto el inmigrante, las situaciones comunicativas a las que tiene acceso son muy limitadas, y están vinculadas mayoritariamente a intercambios conversacionales básicos. Ello comporta un déficit lingüístico considerable, puesto que, en términos de Bernstein (1971), la adquisición lingüística queda circunscrita al “código restringido” y desatiende el “código elaborado”. (García, 1998, p.4)

La aflicción causada por la pérdida de lo cotidiano, y por ende, de lo conocido e puede desembocar en el desarraigo cultural, definido por Eisenbruch como “ la experiencia de privación de una persona, o un grupo de personas, originada en la pérdida de las estructuras sociales, los valores culturales y la autoidentidad: la persona, o el grupo, sigue viviendo en el pasado, es visitada por fuerzas sobrenaturales procedentes del pasado tanto en sueños como en situación de vigilia, tiene sentimientos de culpa por haber abandonado su propia cultura y su tierra, siente angustia cuando empieza a olvidar sus recuerdos del pasado, aunque percibe la intrusión constante de imágenes de este pasado (incluso de los sucesos traumáticos) en su vida cotidiana, anhela cumplir sus obligaciones hasta la muerte y se siente afligido por situaciones de ansiedad, de pensamientos mórbidos y de rabia que le dificultan de manera importante la realización de sus actividades cotidianas”. (*Ibidem*)

Como hemos mencionado anteriormente los factores afectivos pueden afectar negativamente en el aprendizaje de ELE; entre los factores afectivos negativos destaca la ansiedad, el miedo, la frustración y la inseguridad, entre otros. Estas generalmente están producidas porque no conseguimos expresarnos como nos gustaría en nuestra segunda lengua, nos sentimos vulnerables. También la concepción que tienen ellos de sí mismos, si ellos creen que no van a ser capaces de aprender, no lo lograrán. Querer es poder. De la mano de estas creencias viene la autoestima que tienen, muchas veces menguada por no poder trabajar ya que no hablan el idioma español. Por lo que, es de suma importancia respetar y trabajar la seguridad, la identidad y la pertenencia.

La ansiedad y la autoestima son dos caras de una misma moneda, la primera dificulta el aprendizaje mientras que la segunda lo favorece. Reasoner (1982) ha señalado aspectos de la autoestima como la seguridad, la identidad y la pertenencia que se pueden desarrollar a la vez que se trabaja con la materia que se enseñe. (Arnold,2015, p.16)

La identidad cultural está formada por la religión, los ritos de transición o cambio, el lenguaje, los hábitos alimentarios y las actividades de ocio. Y la expresión de los sentimientos está influido por numerosos factores sociales, culturales y económicos. Por ejemplo, en una sociedad egocéntrica, como la europeas, la expresión de los sentimientos es mucho más libre que en una sociedad sociocéntrica, como sería la china. Por lo que es importante tener en cuenta estos factores a la hora de evaluar la expresión de nuestros alumnos y cómo enseñarla.

2.2.2. Activación de la naturaleza socioafectiva

Van Lier (2004) sostenía que el aprendizaje de una segunda lengua es principalmente una cuestión de percepción. Y, junto con los elementos de percepción van parejas las cuestiones de los filtros perceptuales que vienen modelados por el entorno cultural en el que crecemos y maduramos como seres humanos, otro factor determinante.

Como hemos mencionada anteriormente el docente debe lograr que los estudiantes adquieran sentimientos de pertenencia y/o acogida para así superar el estrés aculturativo, y su agravado, el Síndrome de Ulises, para ello el docente debe lograr construir una sólida confianza con los alumnos y establecer lazos entre sus culturas de origen y la nueva, en este caso la española, para lograr la congruencia cultural y crear un sentimiento de pertenencia. Baralo resaltaba la valoración positiva en la diversidad y el reconocimiento mutuo, por lo que se necesita un enfoque pluricultural en la enseñanza. (*Ibidem*)

Ya sabemos que el aprendizaje de la lengua es esencial para que se produzca el proceso de aculturización— proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas (*Diccionario de términos clave de ELE, s.f.*)— y que se puedan comenzar a cumplir las expectativas de los inmigrantes y refugiados a la hora de establecerse en su nuevo país.

Schuman a través del “caso Alberto” estudió este proceso, creando la teoría de que, si el entorno está compuesto por factores negativos, se producirá una distancia psicológica y social

entre el inmigrante y la nueva cultura, lo que hará disminuir de forma exponencial la solidaridad social mutua. Esto producirá el rechazo a la integración y por ende de la nueva lengua, debido a la pérdida del “deseo” por aprender. Pues con esta pérdida viene el no encontrar un objetivo por el que aprender ya que existe una gran distancia social, en la que se ve al aprendiz como miembro de un grupo social que está en contacto con otro grupo cuyos miembros hablan otra lengua; y psicológica, resultado de una serie de diferentes factores afectivos tales como el choque lingüístico, el choque cultural, el estrés cultural, etc.; que producirá que alumno se estanque en las etapas de inicio de adquisición de la lengua pues casi no hay interacción con hablantes de la lengua meta.

Asimismo, hay que tener en cuenta que la motivación esencial del estudiante inmigrante o refugiado es extrínseca, muy pocas veces aprenden el español simplemente porque les gusta, es más bien una cuestión de supervivencia. Siguiendo esta premisa los alumnos pueden tener una motivación meramente instrumental, cuando el disidente mantiene un desapego e indiferencia por la comunidad de la L2 y no tiene intención de integrarse, tan solo lo ve como un vehículo para la comunicación; o integradora, cuando el aprendiente tiene curiosidad por la nueva cultura y busca relacionarse con hablantes nativos y apropiarse o incorporar a su realidad costumbres de la cultura de la L2. A estas premisas hay que sumarle que hay alumnos que tienen mayor permeabilidad del ego— concepto acuñado por Guiora (1972) y referido a la capacidad de receptividad que diferencia a unos individuos de otros—, lo que les facilita el aprendizaje de la nueva lengua al ser más receptivos a los sonidos, la sintaxis y la morfología de otra lengua, así como a otros comportamientos no verbales. Lo que les permite una mayor flexibilidad a la hora de apropiarse adecuadamente de esos rasgos lingüísticos y no lingüísticos.

Gracias a la investigación en la neurociencia se ha descubierto que el aprendizaje se potencia cuando tiene un significado personal (Arnold, 2015, p.17), es por ello que el docente debe variar la estructura del aprendizaje situando a los alumnos en el centro y así motivar a los alumnos, al igual que de favorecer la creación de un clima intergrupalo, en el que los alumnos se ayuden los unos a los otros Esta tarea es especialmente complicada cuando nuestro grupo está conformado por inmigrantes y refugiados, pues ya no es solo que, muchas veces, tenga una forma de aprendizaje diferente a nosotros, por ejemplo, podría ser más formal y seria,

sino que también es mucho más difícil motivarlos, pues están agotados mentalmente por el estrés que sufren.

Es por ello, que, para lograr motivarlos, hay que marcarles metas y objetivos claros, para que vayan viendo su progreso. Por ejemplo, en la Cruz Roja, es esencial que aprendan español para así poder realizar cursos que les permita encontrar trabajo.

2.3. La realidad de la enseñanza

Aunque debamos seguir los contenidos marcados por los niveles del MCER, debemos ser plenamente conscientes de que tanto refugiados como inmigrantes, en la mayoría de los casos, no aprenden el español por gusto o por una promoción en el trabajo, aunque, es cierto que algunos tienen cierta preferencia por la nueva lengua. Lo aprenden por necesidad, y es por ello que debemos ser consecuentes con lo que les enseñamos, pues a fin de cuentas son adultos que van a tener que realizar gestiones burocráticas, ir al médico y desenvolverse en el día a día. Además, su contacto con la lengua suele ser a través de conversaciones con los trabajadores y los voluntarios de las ONG y, en la mayoría de los casos, suele ser pobre o estar mediada ya sea por un intérprete o por un traductor digital, que puede causar problemas de comprensión. Por lo que su contacto con la lengua meta suele ser escaso y delimitarse en el entorno del aula.

Otro de los elementos que dificultan la comunicación y el aprendizaje y la enseñanza es cuando los aprendientes tienen un sistema ortográfico al de la lengua meta, en este caso el castellano. Cuando los alumnos desconocen totalmente el sistema ortográfico latino, el docente debe emplear muchas sesiones a enseñarle la ortografía y la fonética para que puedan aprender a leer y escribir, lo que ralentiza mucho el proceso de enseñar la lengua meta. Pero también, incluye una dificultad añadida, pues en la mayoría de los casos el docente también desconoce la lengua nativa del alumno.

Además, es prácticamente imposible que en una ONG se hable la lengua de todos los usuarios acogidos en un centro y a pesar de que la “mamá ONG”—apelativo con el que algunos de los usuarios del centro de Las Gacelas se refieren a la Cruz Roja— se encargue de la mayoría de

las gestiones, los estudiantes se sienten tratados como niños, ellos quieren aprender vocabulario y oraciones que tengan una utilidad real. Aunque es cierto, que es necesario asentar una buena base sobre la que poder construir el aprendizaje de la lengua meta, muchos de ellos se impacientan porque no ven resultados.

Es por ello, que personalmente, consideramos que les deberíamos dar una muestra de léxico real, que vayan a utilizar y les sea útil, y que esté aplicado a simulaciones controladas; ya que tanto el vocabulario como los ejercicios de los libros resultan insuficientes. Esta opinión coincide con la numerosos profesores de ELE con los que hemos podido cotejar impresiones.

Por estas razones es necesario realizar un proceso de negociación con los aprendientes para que las lecciones estén fundamentadas en torno a sus realidades, pues como hemos visto en los capítulos anteriores, el aprendizaje del español no solo resulta complicado por la dificultad del lenguaje, sino que el aprendizaje, también, está condicionado por los procesos psicológicos que los alumnos están sufriendo, lo que hace más ardua la tarea de aprenderlo. Con esta negociación, podemos intentar minimizar el abandono del aprendizaje. Así que con las herramientas que dispongamos a nuestro alcance debemos encontrar ese equilibrio para favorecer el aprendizaje.

2.3.1. Formas de enseñar

Arrate (2005), sostiene que, a pesar de la excelencia en la enseñanza del español como segunda lengua, todavía no hay un método definido específicamente para el colectivo de refugiados e inmigrantes que tenga en cuenta sus necesidades específicas e intereses. Cabe señalar, que al ser un alumnado muy heterogéneo es muy complicado crear un método que lo homogeneice, aunque si que se pueden establecer unas bases.

Este autor, en cuanto a formas de enseñar a adolescentes, propone seguir alguno de los siguientes criterios. Nosotros hemos seleccionado los que se adaptan a cualquier tipo de estudiantado:

1. Adoptar un enfoque metodológico y ecléctico que se adapte a la realidad de las aulas y a los distintos estilos de aprendizaje de alumnos procedentes de culturas dispares.

2. Seguir un planteamiento abierto que ofrezca al profesor abundante material y un amplio abanico de posibilidades entre las cuales elegir en cada momento, permitiéndole adaptar el método a las necesidades e intereses de sus alumnos.
3. Propiciar de forma equilibrada el desarrollo de las competencias relativas al uso tanto de la lengua escrita como de la lengua oral.
4. Prestar especial atención al lenguaje útil para su interacción con el medio para favorecer la integración
5. Incorporar de forma específica el lenguaje básico de las distintas áreas en las que va a basar su nueva cotidianidad.
6. Incluir elementos propios del lenguaje coloquial, con especial atención a los usos más generalizados y aceptados
7. Abordar el tratamiento de los contenidos gramaticales de forma explícita para familiarizar a los alumnos con los conceptos y términos que necesitarán en sus estudios.
8. Aportar información sobre la sociedad de acogida, sus costumbres y pautas culturales.
9. Fomentar la reflexión sobre posibles similitudes y diferencias entre la cultura propia y la del país de acogida, valorando el enriquecimiento que supone acercarse a pautas culturales nuevas sin renunciar a las propias.
10. Presentar abundante información sobre España, su geografía, su historia, sus instituciones y sus variadas manifestaciones culturales y artísticas, haciendo hincapié en la diversidad.

También resalta la importancia de que la enseñanza del léxico debe ser menos dosificada que en la enseñanza convencional. Esto puede entrar en conflicto con los libros de texto empelados, pues que como algunos docentes hemos podido observar en las aulas, muchas veces no vienen suficientes ejercicios para afianzar los conocimientos aprendidos.

2.3.2. *Español como nueva lengua* (2005), Instituto Cervantes (IC)

El Instituto Cervantes ha creado un manual para los profesores de español para inmigrantes que les guíe para afrontar los primeros momentos de la enseñanza de la lengua y de la cultura

española. Está pensado para ser un curso de emergencia destinado a inmigrantes que tenga una duración de treinta horas. El índice de contenidos que propone el IC es el siguiente:

1. Presentarse y dar datos personales.
2. Conocer la ciudad, el barrio o el pueblo.
3. Utilizar el transporte público.
4. Hacer la compra.
5. Ir al médico.
6. Buscar empleo.
7. Empezar a trabajar.
8. Tramitar papeles y hacer gestiones.

Los contenidos están muy bien, pero por lo que hemos podido observar en las ONG, a pesar de tener que hacer unos exámenes de control, no hay una clara guía didáctica, aunque haya libros como *Manéjate en español*, que, aunque lo señalan para un A1, es más para alumnos que todavía no alcanzan ese nivel, u *Horizontes*, el cual sí que se ciñe más a la propuesta del IC.

En este TFM, vamos a basarnos en los cinco primeros puntos del índice de *Español como segunda lengua* para desarrollar una propuesta didáctica teatralizada que ayude a los alumnos a ganar confianza para poder realizar tareas y que sirvan de apoyo a los libros a la vez que de proceso de evaluación.

2.3.3. Interculturalidad

La interculturalidad plantea una mirada menos universal y etnocéntrica, una nueva perspectiva menos moral y más real donde poder ver a las culturas como fenómenos históricos y diversos más que como entidades compactas; no es suficiente vivir sino convivir y para ello es imprescindible aproximarse de otra forma a las otras culturas y visiones del mundo. (Beltrán Antolín, 2003: 17-57) Es importante no confundir multiculturalidad e interculturalidad pues son vocablos ambiguos que suelen usarse como sinónimos. Una diferencia general entre ambos es que el multiculturalismo tiende a mantener las culturas separadas y aisladas, mientras que la interculturalidad pone su interés en la interrelación, el dinamismo, el cambio, busca una igualdad de oportunidades. (Ríos, 2008)

Dentro de un aula ELE con alumnos inmigrantes y refugiados el docente debe buscar crear un ambiente intercultural y seguro en el que se favorezca el aprendizaje.

En palabras de Níkleva (2009, p. 30): En la medida que nos corresponde a los docentes, somos conscientes de que la escuela debe colaborar en la creación de una sociedad intercultural y en la formación de actitudes positivas hacia la diversidad cultural. El reconocimiento del Otro debe ser uno de los valores de la sociedad actual. Además, es necesario tratar la diversidad con los principios de igualdad y diferencia. Solo el hecho de conocer algunas diferencias culturales entre los usuarios de una lengua de distintas etnias no es suficiente para hablar de interculturalidad. Sí podremos hacerlo cuando se trata de relaciones no discriminatorias, basadas en el respeto mutuo y la tolerancia. Dicho brevemente, el objetivo es la convivencia; superar la actitud pasiva de aceptación de la diferencia y conseguir la comprensión del Otro. Todo esto nos aportaría un enriquecimiento cultural (en Níkleva, D. G., & García, 2016, p.32).

El Otro es un concepto filosófico, también conocido como alteridad, recogido en la teoría de la otredad —postura epistemológica que explora discursivamente la imagen de las culturas que hicieron su espacio en la periferia o en espacios intermedios de la cultura dominante—. Definido y empleado por diferentes filósofos, entre los que destacan Hegel, Sartre (“Sartre versus Merleau-Ponty”), Lacan, Freud, S. Beauvoir o E. Said, se basa en la creación de la identidad del “sí mismo” en contraposición y/o negación del “Otro” al que muchas veces se deshumaniza y se relega a un segundo plano, en otras palabras, se basa en la idea de “yo soy yo y soy así porque no soy tú y no soy asá, y viceversa”.

Siguiendo el concepto cultura desde una perspectiva antropológica, cuando analizamos la comunicación intercultural—objetivo esencial dentro del aula ELE— debemos seleccionar aquellos aspectos de la cultura que se consideran más significativos para comprender cómo se forman los sistemas discursivos y que han mostrado ser factores primordiales en la comunicación, para tener un marco de referencia común sobre el que trabajar.

Asimismo, se debe buscar la independencia del aprendiente, pues este no debe depender de nosotros como docentes, ya que nuestra labor es conseguir que sea un sujeto activo en la

sociedad y que se pueda relacionar por sí mismo. Es por ello, que las clases a estudiantes de este perfil deben enfocarse en tareas comunicativas funcionales y en vocabulario que no siga exactamente la división por los niveles del MCER, pues en su día a día muchas veces teniendo un nivel A1 necesitan emplear léxico de C1-C2, como es en el caso de las consultas médico-hospitalarias.

2.4. Aplicación del teatro en el aula ELE

En los últimos años ha tenido lugar el auge del empleo del teatro y/o dramatización como herramienta pedagógica en el aula ELE, y con ello los estudios relacionados con su aplicación. En este apartado pretendemos abordar su aplicación tratando de adaptarnos al perfil y las necesidades de los estudiantes mencionados anteriormente.

El uso del “teatro” como recurso en la enseñanza/aprendizaje de una L2 puede asumir dos papeles bien diferenciados en función del rol asumido por el estudiante: un rol activo en tanto que participante actor, o bien, un rol pasivo como receptor espectador. Nosotros nos centraremos en el primero. En este nos encontramos dos subdivisiones: la representación de una secuencia o de toda una obra teatral y, por el otro, los conocidos juegos de simulación o de dramatización (Corral Fullá, 2013, p.119).

Nuestra propuesta didáctica se centrará en la última subdivisión, debido a que es la que mejor se adapta a las necesidades reales de los estudiantes. Al realizar juegos de simulación y dramatización de situaciones en las que se van a poder encontrar en su día a día, van a ir ganando confianza en sí mismos y sabrán desenvolverse en la sociedad. Además, así podrán ir superando poco a poco los miedos y las inseguridades que produce aprender un nuevo idioma.

Asimismo, en la dramatización, se requiere del estudiante la representación de un personaje. Éste debe, mediante la imitación, crear las reacciones de otro ser, lo que comporta un trabajo centrado en la interioridad que mueve al personaje y su reflejo en la forma exteriorizada (Corral Fulla, 2013). Por lo que trabajaremos desde la creación del personaje que será la versión del alumno cuando sea capaz hablar español, en otras palabras, desde la imagen que

el alumno tiene de sí mismo cuando sea capaz de comunicarse en la lengua meta, por ejemplo, que se quiera mostrar más seguro de sí mismo, más alegre etc.

Además, según Dorrego (Ibidem) esto es esencial pues no solo activa a los alumnos intelectualmente, sino que también les envuelve de forma emocional, imaginativa y creativa: “jugar a ser otro y a liberarse de los roles aprendidos. Y, de esta, forma, el tímido puede convertirse en alguien extrovertido, el seguro en una persona insegura...” y al mismo tiempo realizamos una preparación de la vida.

Cabe señalar, que al introducir el teatro dentro del aula no podemos aislar las palabras de los impulsos del cuerpo y las pulsiones que las producen, por ende, también lograrán aprender de manera indirecta la pragmática y la cultura del nuevo país, España. Lo que será beneficioso para los alumnos, pues interiorizarán nuevas formas de relacionarse con el entorno. Ya que el teatro ayuda a a “ayuda al estudiante a aprender vocabulario nuevo y estructuras de una manera integrada y completamente contextualizada – cumpliendo así los objetivos del enfoque comunicativo” (en Torres Núñez, 1996: 56). (Corral Fullá, 2013, p.122)

2.4.1. Teatro como enfoque didáctico

Como hemos mencionado en la introducción, el teatro facilita la adquisición de la competencia comunicativa, y en consecuencia de las competencias en comunicación lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural, con ello podemos observar como el teatro se apoya en el método *Communicative Language Learning (CLL)* ya que los alumnos deben trabajar en equipos siendo ellos agentes protagonistas en su aprendizaje y va de la mano con el *Total Physical Response (TPR)* pues incluye una actividad motriz que facilita la memorística. (Nicolás Román, 2011, p.103). Mediante esta participación activa, de forma inconsciente, estimulan el aprendizaje y este es continuo, pues para poder seguir desarrollando su personaje deben tener las bases bien cimentadas.

La sistematización e integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo son algunas de las ventajas más visibles. Pero también la motivación que esta práctica puede despertar en los alumnos, el trabajo que se lleva a cabo para vencer la inhibición, o los ejercicios de improvisación pueden ayudar a derribar obstáculos de tipo emocional que también aparecen en el aprendizaje de una lengua

extranjera. Por último, en los ensayos, la insistencia y repetición de los diálogos asegura un camino hacia la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula. (Corral Fullá, 2013)

En los ejercicios de dramatización dirigidos, a través de la repetición y de entender y trabajar el contenido del guion, los alumnos integran el léxico nuevo y las nuevas estructuras lingüísticas mientras que a su vez van superando paulatinamente el shock lingüístico y comienzan a sentirse cómodos con la lengua y la cultura. Pues con el teatro aprenden las funciones lingüísticas en situaciones determinadas.

Además, la expresión de las emociones fluye de manera natural como parte del proceso del teatro lo que facilita la desinhibición de muchos de nuestros estudiantes que temen mostrar sus emociones en público. (Nicolás Román, 2011, p.104) Lo que resulta muy beneficioso a nivel psicológico, pues como ya hemos mencionado anteriormente, nuestros estudiantes sufren grandes grados de estrés debido a la situación en la que se encuentran. Gracias a la desinhibición y a la expresión de las emociones encerradas a través del trabajo teatral, puede ayudar positivamente a su mejora, lo que repercutirá positivamente en el aprendizaje del español.

Y ya no solo eso, sino que también, al tener que trabajar de manera grupal, fomenta el desarrollo de relaciones personales e interpersonales e invita al autodescubrimiento, lo que ayuda a crear una comunidad en el aula y relaciones de apoyo entre compañeros. Esto último es esencial, pues la mayoría han dejado atrás sus redes de apoyo, lo que les hace sentirse tristes y muy solos.

Es importante siempre tener presente que es muy probable que no conozcamos la lengua materna de nuestros alumnos y que a pesar de que nosotros les expliquemos y representemos las situaciones, ellos van a tener un trabajo fuera del aula para poder comprender todas las palabras. Asimismo, para relajar el ambiente los primeros que debemos actuar y hacer un poco el payaso somos los docentes, así ellos ganan confianza y complicidad con nosotros y se sienten cómodos. También, cabe señalar que el concepto de vergüenza y su representación

es diferente en los países y que a lo mejor una risa, que nosotros lo relacionamos con diversión, para otros es su forma de señalar vergüenza o incomodidad.

Al emplear el teatro como enfoque didáctico debemos dejar bien definido los contenidos que se van a trabajar y cómo lo vamos a hacer, puesto que a pesar de que sea un enfoque comunicativo, es necesario apoyarlo con una serie de tareas claras que apoyen los contenidos gramaticales para que el aprendizaje sea lo más completo posible.

3. Propuesta didáctica de intervención

En el presente capítulo presentaremos la propuesta didáctica basada en el empleo de teatro para alumnos adultos inmigrantes de un nivel A1, cabe señalar que el vocabulario que es necesario enseñar no siempre corresponde con el léxico pensado para el nivel A1 en los niveles de referencia del IC. Además, con las adecuadas variaciones, esta propuesta didáctica podría ser adaptada para otros niveles; y que esta pensada para alumnos de diferentes trasfondos culturales.

3.1. Presentación

Dicha propuesta didáctica de intervención escoge el teatro como herramienta didáctica, a través de la cual se pretende llevar el aprendizaje de ELE de manera dinámica y significativa para el alumno, atendiendo sus necesidades específicas, tan diferentes a las de un estudiante común; y priorizando la creación de un ambiente seguro desde el cual poder trabajar factores afectivos, tales como la ansiedad y los diferentes duelos que el aprendiente puede estar atravesando. Como hemos explicado en los capítulos anteriores, el perfil del estudiante emigrante y/o refugiado es muy diferente al del estudiante estándar, por lo que no podemos desvincularnos de la parte psicológica y emocional, pues esencial para lograr el aprendizaje.

Las actividades recogidas en esta propuesta se presentan orientadas a situaciones comunicativas reales, que no siempre se van a adaptar a los niveles de referencia del MCER pues los alumnos necesitan aprender la lengua meta para desenvolverse en su cotidianidad, para lograr que sean individuos y aprendientes autónomos en la sociedad. Aunque se va a tratar de forma equilibrada las diferentes competencias, las comunicativas (lingüística e intercultural) y las destrezas orales de la lengua y la pragmática tendrán un peso mayor pues responden a sus necesidades inmediatas.

Para desarrollar la propuesta didáctica se adaptarán contenidos recogidos en el libro de la Cruz Roja *Manéjate en español*, *Horizontes* y en *Español como nueva lengua* del IC, los tres son diferentes manuales orientados para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados, en los que se recogen diferentes situaciones cotidianas a las que los estudiantes se van a enfrentar. Nos basaremos en estos manuales para la enseñanza léxico-gramatical sobre la que

construiremos la dramatización de diferentes situaciones cotidianas y ampliaremos con nuestro material de apoyo, las fichas de léxico. Por un lado, el material preparado en dichos libros está pensado para este perfil de estudiantes, pero las situaciones comunicativas propuestas para la dramatización no se adaptan a la realidad. Además, por adaptarse a un nivel determinado no corresponden a sus necesidades reales.

Para ello crearemos diferentes diálogos sobre cómo presentarse, moverse por un sitio urbano (preguntar direcciones, dónde están lugares, etc.), el transporte, compras (supermercado, ropa etc.), salud. Que son algunos de los más importantes, debido a la limitación de este trabajo no trabajaremos todas las situaciones que se pueden desarrollar, pues este trabajo pretende asentar las bases para un nuevo manual de enseñanza.

La propuesta didáctica está organizada en 6 sesiones de una hora y media, donde se trabajará el vocabulario, estructuras gramaticales simples y trataremos de que ganen confianza en sí mismos y vean como pueden desenvolverse en situaciones reales y crear lazos de solidaridad entre sus compañeros.

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

A continuación, detallamos tanto el objetivo general como los objetivos específicos de esta propuesta didáctica de intervención.

3.2.1. Objetivo general

El objetivo general de la propuesta didáctica es desarrollar la competencia comunicativa del alumno, así como su competencia comunicativa intercultural y ayudarle a superar el shock lingüístico y el cultural y a atravesar los diferentes duelos gracias a ayudarle a ganar confianza y a mostrarle una nueva vía para crear su nueva vida, a través de una propuesta didáctica basada en el teatro como herramienta didáctica.

3.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de dicha propuesta didáctica son los siguientes:

- Desarrollar las competencias comunicativas del alumno, esencialmente la lingüística y la pragmática.
- Asentar las bases del desarrollo de la competencia intercultural del alumno a través del trabajo de guiones preparados en diferentes situaciones cotidianas que tengan que enfrentarse.
- Desarrollar las destrezas orales esenciales para que puedan integrarse en la sociedad.
- Familiarizarse con diferentes situaciones que se pueden enfrentar en su día a día para ganar confianza y autonomía para poder integrarse culturalmente.
- Ayudarles a superar el shock cultural y el shock psicológico causados por su emigración.
- Darles herramientas para adaptarse a la nueva cultura.
- Desarrollar el interés y la motivación del alumno por seguir avanzando en su aprendizaje en el alumno, mostrándole la importancia y la utilidad del español.
- Fomentar la autonomía del alumno haciéndoles responsable de su propio proceso de aprendizaje.
- Contribuir a un aprendizaje significativo del alumno a través de actividades dinámicas y motivadoras basada en situaciones comunicativas creadas por ellos.

3.3.Contexto

La presente propuesta didáctica está pensada para un aula intercultural compuesta por alumnos inmigrantes y refugiados de diferentes nacionalidades en una situación de vulnerabilidad social y emocional. Para realizar esta propuesta didáctica hemos tomado como referencia los datos recogidos durante las prácticas académicas realizadas en el centro de acogida temporal en el hotel de Las Gacelas de la Cruz Roja, donde hemos podido observar una muestra de la realidad en un aula ELE formada por este tipo de estudiantes. En este caso la mayoría de los alumnos son alumnas ucranianas, alumnos y alumnas afganos y de diferentes alumnos países de África y Asia, de edades comprendidas desde los 18 hasta los 70 años. Como se puede observar los perfiles de los alumnos son muy variados, y esto es una breve muestra de lo que nos podemos encontrar en un aula ELE de estas características, pero todos tienen un punto en común: los diferentes procesos psicológicos que están atravesando unidos a los

shock lingüístico y cultural. Por lo que debemos tener muy presente que son personas cuyo trasfondo es muy complicado y esta premisa va a condicionar nuestra forma de interactuar con ellos. Tras asentar las bases del perfil psicológico de nuestros alumnos, podremos elaborar mejores estrategias para poder optimizar su aprendizaje

Esta propuesta didáctica pretende adaptarse a este tipo de enseñanza ELE no se puede delimitar mucho el perfil del estudiante, más que lo mencionado en los apartados anteriores.

Esta propuesta didáctica pretende acompañar los materiales de la Cruz Roja *Manéjate en español*, *Horizontes* y *Español como nueva lengua* del IC, como material de apoyo más interactivo y para ampliar el vocabulario y adaptarlo mejor a sus necesidades. Pues como ya hemos mencionado anteriormente, el nivel de léxico que necesitan los alumnos no se corresponde con el propuesto para el nivel A1 en el MCER.

Cabe señalar, que estas actividades están pensadas para realizarse con el menor número de materiales posibles, pues muchas veces las aulas ELE de las ONG suelen estar equipadas únicamente con una pizarra y no cuentan con todos los materiales que se podrían disponer en una academia.

La metodología que se emplea en las actividades es el enfoque por tareas y la comunicativa orientada al acción, puesto que el objetivo final es que el estudiante sea capaz de emplear la expresión oral en todo momento para realizar las actividades y así gane confianza. La duración de las sesiones es de 120 minutos y los grupos como mucho están formados por 10-15 personas.

3.4.Actividades

3.4.1. Introducción a la dinámica didáctica

Es necesario comprender que los ejercicios destinados en centros ONG como la *Cruz Roja* deben de ser funcionales y prácticos debido a que deben captar el interés de los alumnos y adaptarse a sus necesidades. Además, el exceso de trabajo en este tipo de centros y a los recursos educativos limitados, es necesario la creación de actividades flexibles y

posibilitadoras que no demanden el exceso de materiales y medios específicos que no estén disponibles.

Ya hemos mencionado que el objetivo es mejorar y/o completar el manual *Manéjate en español Nivel A1 iniciación* y *Horizontes A1* de la *Cruz Roja* con actividades teatrales en las que se trabaja la pragmática y se activa la naturaleza afectiva con el nuevo lenguaje. Ambos manuales mencionados se dividen en 10 unidades, pero los materiales propuestos pretenden completarlos sin seguir la estructura de los libros. Pues pretenden ser más funcionales y adaptarse a las necesidades inmediatas de los alumnos y darles herramientas para desenvolverse en su día a día, como por ejemplo cómo presentarse o hacer la compra. Para ello se le proporciona un diccionario léxico visual con espacio para poder traducirlo a su idioma, para que así comiencen a familiarizarse con los contenidos que se van a trabajar en clase. Asimismo, las propuestas teatrales de creación propia son flexibles para la adaptación tanto de los docentes, como para facilitar que los alumnos realicen sus propias creaciones.

Para la realización de estas actividades se ha tenido muy presente la limitación de recursos digitales o soportes técnicos, es por ello que las actividades están pensadas para tener un soporte físico como materiales físicos como fichas, láminas o diálogos de elaboración propia presentados en **Anexos**. Y deben estar apoyados por la propia interpretación de los alumnos para poder enseñarles cómo actuar. No se han puesto muchas directrices sobre cómo gestionar las secuencias teatrales pues va a depender mucho de cómo sea el grupo y cada docente deberá adaptarlo a su situación.

El objetivo principal de este trabajo es dar a los inmigrantes y a los refugiados una voz para poder integrarse, si así lo desean, dentro de la sociedad y así ayudarles, poco a poco, a superar los diferentes shocks y atravesar los diferentes procesos psicológicos que están pasando.

3.4.2. Presentarse

En esta primera actividad los alumnos aprenderán a presentarse, a saludar y despedirse, es decir, las normas básicas de la pragmática. También aprenderán de manera educada a mostrar sus diferencias culturales a la hora de saludar; por ejemplo, en el caso de saludar los españoles los españoles solemos darnos dos besos en el caso de un hombre y una mujer, y a lo mejor en una cultura musulmana esto es *haram*, es decir, está prohibido.

En la Tabla 2 se recogerá la propuesta didáctica

Tabla 2: Unidad 1: *Presentarse*

UNIDAD 1: <i>Presentarse</i>	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a saludar, despedirse y presentarse. • Aprender la cortesía. • Aprender la proxémica española y las diferencias con la cultura de origen. • Saber dar información básica personal: nombre, apellidos etc.
Destrezas	<p>Se trabaja la comprensión y la expresión oral y escrita con la lectura y la escucha activa de los compañeros y del profesor.</p> <p>Expresión escrita gracias a rellenar la ficha de información personal.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico: vocabulario relacionado con los saludos, despedidas, cortesía y dar información personal. • Gramaticales: presente de indicativo verbo ser y tener. • Socioculturales: pragmática y proxémica para saludar y despedirse.
Agrupamiento	Individual y en grupos (parejas).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de los materiales y libros. • Pizarra del aula.
Duración: 120´	<ul style="list-style-type: none"> • 10´ Romper el hielo: <i>hot potato</i> nombre y apellido. Me llamo y me apellido • 20´ Rellenar la ficha identificatoria (nombre, edad país, hijos sí, hijos no) y aprender las preguntas para dar la información. • 30´ Vocabulario: saludos, despedidas y cortesía.

	<ul style="list-style-type: none">• 20' <i>¿Cómo os saludáis y despedís en tu país?</i>: Los alumnos deben mostrar cómo saludan en su país y contrastarlo con España. Para ello deben escenificarlo e interactuar con sus compañeros.• 40' Diálogo preparado de presentación y mostrar cómo se saluda en su país. Para así ayudar a mantener su identidad cultural.
Desarrollo	<p>Actividad 1, <i>Hot potato</i>: El objetivo de esta actividad grupal es romper el hielo y conseguir un ambiente relajado y distendido. Se escribirá en la pizarra las frases “Me llamo...” y “Me apellido...”, tras lo cual se lanzará a los alumnos una pelota blanda/ rollo de papel higiénico etc., el que le toque tendrá que decir “Me llamo...” en la primera ronda; y en la segunda “Me apellido...” Así, lograremos que los alumnos se vayan conociendo entre ellos.</p> <p>Actividad 2, <i>Ficha datos personales</i>: Esta actividad se divide en dos partes y su objetivo esencial es que los alumnos sigan interactuando entre ellos y sean capaces de pedir y dar datos personales. Tras la explicación de las oraciones para decir preguntar el nombre, los apellidos, la edad, la nacionalidad y si tienen hijos, comenzará la primera parte de la actividad. Consiste en un trabajo individual en el que cada alumno deberá completar la ficha identificando donde deben poner sus datos personales, cuando todos lo hayan completado correctamente daremos paso a la segunda parte. Esta es un trabajo grupal en la que los alumnos se irán intercambiando los roles, unos preguntarán por la información personal referente a la ficha y los otros contestarán. Las preguntas y respuestas están recogidas en la ficha para que así tengan un soporte físico que les de</p>

	<p>seguridad. Con ello, seguimos intentado que los alumnos se sientan cómodos y se vaya creando interconexión grupal e intercultural.</p> <p>Actividad 3, Saludos, despedidas y cortesía: Esta actividad es individual, el profesor explicará el léxico recogido en la ficha y los alumnos deberán traducirlo a su idioma para comenzar a interiorizarlo. Aquí el profesor representará los diferentes saludos y mostrará interés por conocer cómo se dicen en los distintos países de los alumnos.</p> <p>Actividad 4, ¿Cómo os saludáis y despedís en tu país?: Para rebajar los shock lingüístico y cultural de los alumnos se realizará un debate grupal en el que los alumnos deberán explicar y escenificar cómo se saludan y se despiden en su país. El objetivo de esta actividad es conocer su proxémica y pragmática y ayudarles a evitar malentendidos y/o situaciones incómodas cuando tengan que interactuar con personas nativas de su lengua meta. También sirve para poner en valor su cultura y seguir creando un diálogo entre ambas.</p> <p>Actividad 5, Escenificar diálogos: En esta actividad se pretende poner en práctica lo aprendido durante toda la sesión, para ello los alumnos se irán dividiendo por parejas e irán trabajando los diferentes diálogos que luego mostrarán a sus compañeros. Con ello se pretende eliminar la vergüenza y darles herramientas para interactuar con otras personas y solucionar situaciones incómodas. Esta actividad se dividirá en tres partes: en la primera parte el profesor realizará una lectura dramatizada de los diálogos y solventará dudas (dependiendo del nivel de los alumnos se les involucrará en la lectura), la segunda será el trabajo intergrupal para preparar la escena y se les asignará un tipo de personaje (nervioso,</p>
--	---

	tranquilo, etc.), y la tercera será la muestra del diálogo trabajado a sus compañeros de clase.
Anexo	Anexo: Material <i>Presentarse</i> . Las actividades recogidas en este anexo están organizadas por orden de elaboración.

Fuente 3: Elaboración propia

3.4.3. Moverse por un sitio urbano

En esta segunda actividad los alumnos aprenderán a moverse por un sitio urbano, es decir, integrarán vocabulario relacionado con elementos de la calle y con pedir y dar indicaciones. También aprenderán de manera educada a preguntar por indicaciones para llegar a un sitio o para coger algún elemento del transporte público. Con ello se pretende que sean capaces de moverse por un sitio urbano sin demasiada dificultad.

En la Tabla 3 se recogerá la propuesta didáctica.

Tabla 3: Unidad 2, *Moverse por un sitio urbano*

UNIDAD 2: Moverse por un sitio urbano	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender léxico relacionado con elementos de la calle. • Conocer diferentes tipos de comercios. • Aprender a dar y pedir indicaciones. • Aprender la pragmática para poder pedir indicaciones. • Saber preguntar la información que necesitan en diferentes situaciones (nervios, tranquilos, inseguros, etc..)
Destrezas	Se trabaja la comprensión y la expresión oral y escrita con la lectura y la escucha activa de los compañeros y del profesor.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico: vocabulario relacionado con elementos de la calle y con pedir y dar indicaciones • Gramaticales: presente de indicativo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Socioculturales: pragmática para interactuar con desconocidos.
Agrupamiento	Individual y en grupos (parejas o agrupamientos de 3-4 personas).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de los materiales y libros. • Pizarra del aula. • Mapa de la zona • Móviles.
Duración: 120´	<ul style="list-style-type: none"> • 15´ Romper el hielo: ¿España es muy diferente a tu país? • 15´ Ficha léxico de elementos de la calle. • 15´ Ficha vocabulario dar y preguntar indicaciones. • 20´ Ficha seguir indicaciones en un mapa. • 55´ Ejercicio Kinésico: Interpretación de un diálogo. Preguntar instrucciones, nos movemos para llegar a los sitios. En cuartetos vamos a ir a preguntar direcciones a nuestros compañeros y nos moveremos por nuestro nuevo pueblo.
Desarrollo	<p>Actividad 1, ¿España es muy diferente a tu país?: El objetivo de esta actividad grupal es romper el hielo y conseguir un ambiente relajado y distendido. Con el poco vocabulario que tienen los alumnos se tratará de que vayan diciendo las diferencias con sus lugares de origen, como, por ejemplo: “coches, en España muchos”. Así los docentes evaluaremos el vocabulario que ya conocen y ellos verán que saben más español del que piensan.</p> <p>Actividad 2, Ficha de elementos de la calle: Esta actividad es individual, el profesor explicará el léxico recogido en la ficha y los alumnos deberán traducirlo a su idioma para comenzar a interiorizarlo. Con ello se pretende acercar el vocabulario para que</p>

	<p>puedan nombrar diferentes sitios útiles a los que necesiten, como por ejemplo una tienda o un hospital y los diferentes elementos de la calle.</p> <p>Actividad 3, Ficha dar indicaciones: Esta actividad es individual, el profesor explicará el léxico recogido en la ficha y los alumnos deberán traducirlo a su idioma para comenzar a interiorizarlo. Con ello se pretende acercar el vocabulario para que puedan dar y seguir indicaciones para llegar a un lugar y así realizar los siguientes ejercicios. Y así asentar las bases para las siguientes actividades.</p> <p>Actividad 4, Sigue las indicaciones: En esta actividad individual, los alumnos deberán leer las indicaciones recogidas en una ficha y dibujar los caminos en el mapa para llegar a los diferentes puntos seleccionados. Con ello se pretende comprobar que han comprendido el vocabulario de las anteriores actividades.</p> <p>Actividad 5, Ejercicio kinésico: Se dividirán a los alumnos en cuartetos y siguiendo los ejemplos del ejercicio anterior deberán preguntar las instrucciones para ir a diferentes puntos de su nueva ciudad. Es un ejercicio de improvisación controlada, se les asignarán diferentes tipos de personajes: con prisas, relajados, nerviosos, desubicados etc., para que sean capaces de preguntarlo en diferentes situaciones. Los alumnos se podrán ayudar de Google Maps para comprobar las rutas. Con ello se pretende que los alumnos ganen confianza para moverse por el sitio urbano y conozcan su nueva ciudad.</p>
Anexo	Anexo: Material <i>Moverse por un sitio urbano</i> . Las actividades recogidas en este anexo están organizadas por orden de elaboración.

Fuente 4: Elaboración propia

3.4.4. El transporte

En esta tercera actividad los alumnos aprenderán a moverse por un sitio urbano, es decir, integrarán vocabulario relacionado con el transporte público y con preguntar y dar información. También aprenderán de manera educada a preguntar por indicaciones para para coger algún tipo de transporte público. Asimismo, algunos de los anuncios más comunes del tren están recogidos en la ficha de vocabulario. Con ello se pretende que sean capaces coger el transporte público sin ninguna dificultad.

En la Tabla 4 se recogerá la propuesta didáctica

Tabla 4: Unidad 3, *El transporte*

UNIDAD 3: <i>El transporte</i>	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender léxico relacionado con el autobús, tren y metro. • Aprender a dar y pedir indicaciones para coger el transporte público. • Aprender la pragmática para poder pedir indicaciones. • Conocer elementos que se encuentran en las estaciones. • Conocer los anuncios básicos del tren. • Saber preguntar la información que necesitan en diferentes situaciones (nervios, tranquilos, inseguros, etc..)
Destrezas	Se trabaja la comprensión y la expresión oral y escrita con la lectura y la escucha activa de los compañeros y del profesor.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico: vocabulario relacionado con los diferentes tipos de transporte: tren, autobús y metro. • Gramaticales: presente de indicativo. • Socioculturales: pragmática para interactuar con desconocidos.
Agrupamiento	Individual y en grupos (parejas).

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de los materiales y libros. • Pizarra del aula.
Duración: 120´	<ul style="list-style-type: none"> • 15´ Romper el hielo: Lluvia de ideas, ¿qué transportes conocemos? ¿Qué elementos conocemos? • 45´ Fichas de las estaciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ La estación de autobuses ○ La estación de tren. ○ La estación de autobuses. ○ Anuncios básicos del tren. • 60´ Diálogo preparado para teatralizar para preguntar cómo se coge el transporte público.
Desarrollo	<p>Actividad 1, <i>Lluvia de ideas</i>: El objetivo de esta actividad grupal es romper el hielo y conseguir un ambiente relajado y distendido. Se pretende que los alumnos vayan diciendo palabras que conozcan relacionadas con el tema de la clase y así vayan descubriendo que conocen más palabras de las que se piensan y ganen confianza.</p> <p>Actividad 2, <i>Ficha de las estaciones</i>: Esta actividad es individual, el profesor explicará el léxico recogido en la ficha y los alumnos deberán traducirlo a su idioma para comenzar a interiorizarlo. Con ello se pretende acercar el vocabulario más importante relacionado con el transporte público y estén familiarizados con los anuncios más típicos de la Renfe. Y así asentar las bases para las siguientes actividades.</p> <p>Actividad 3, <i>Guiones para teatralizar</i>: En esta actividad se pretende poner en práctica lo aprendido durante toda la sesión, para ello los alumnos se irán dividiendo por parejas e irán trabajando los diferentes diálogos que luego mostrarán a sus compañeros. Con ello se pretende eliminar la vergüenza y darles herramientas para</p>

	<p>interaccionar con otras personas evocando diferentes emociones que pueden sentir, como el nerviosismo, la ansiedad, la tranquilidad etc. Será como una situación de prueba para que ganen confianza. Esta actividad se dividirá en tres partes: en la primera parte el profesor realizará una lectura dramatizada de los diálogos y solventará dudas (dependiendo del nivel de los alumnos se les involucrará en la lectura), la segunda será el trabajo intergrupar para preparar la escena y se les asignará un tipo de personaje (nervioso, tranquilo, etc.), y la tercera será la muestra del diálogo trabajado a sus compañeros de clase.</p> <p>El objetivo principal de esta actividad es que ganen seguridad y obtengan herramientas por si se pierden en el transporte público.</p>
Anexo	Anexo: Material <i>El transporte</i> . Las actividades recogidas en este anexo están organizadas por orden de elaboración.

Fuente 5: Elaboración propia

3.4.5. Las compras

En esta cuarta actividad los alumnos aprenderán a desenvolverse en diferentes tipos de tienda, gracias a la integración del vocabulario relacionado las tiendas y elementos que se pueden comprar en ellas. También aprenderán de manera educada a realizar consultas a los dependientes o a pagar. Con ello se pretende que sean capaces de comprar hablando un español básico.

En la Tabla 5 se recogerá la propuesta didáctica:

Tabla 5: Unidad 4, *Las compras*

UNIDAD 4: <i>Las compras</i>	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender vocabulario de comida. • Aprender léxico de ropa.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender nombres de diferentes tiendas. • Aprender vocabulario sobre elementos de una tienda/ supermercado. • Aprender la proxémica para interactuar de forma educada en una tienda.
Destrezas	Se trabaja la comprensión y la expresión oral y escrita con la lectura y la escucha activa de los compañeros y del profesor.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico: vocabulario relacionado las tiendas, los alimentos y la ropa. • Gramaticales: presente de indicativo. • Socioculturales: pragmática y proxémica para interactuar en las tiendas.
Agrupamiento	Individual y en grupos (parejas).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de los materiales y libros. • Pizarra del aula.
Duración: 120´	<ul style="list-style-type: none"> • 15´ Romper el hielo: Lluvia de ideas, ¿qué podemos comprar? ¿Qué conocéis? • 45´ Fichas de vocabulario: <ul style="list-style-type: none"> ○ Alimentación. ○ Ropa. ○ Supermercado/ tienda. • 60´ Diálogo preparado para teatralizar sobre diferentes situaciones que se pueden dar en estos espacios.
Desarrollo	Actividad 1, Lluvia de ideas: El objetivo de esta actividad grupal es romper el hielo y conseguir un ambiente relajado y distendido. Se pretende que los alumnos vayan diciendo palabras que conozcan

	<p>relacionadas con las compras y así vayan descubriendo que conocen más palabras de las que se piensan y ganen confianza.</p> <p>Actividad 2, Fichas vocabulario: Esta actividad es individual, el profesor explicará el léxico recogido en la ficha y los alumnos deberán traducirlo a su idioma para comenzar a interiorizarlo. Con ello se pretende acercar el vocabulario más importante relacionado con la alimentación, la ropa y los supermercados y/o tiendas. Y así asentar las bases para las siguientes actividades.</p> <p>Actividad 3, Guiones para teatralizar: En esta actividad se pretende poner en práctica lo aprendido durante toda la sesión, para ello los alumnos se irán dividiendo por parejas e irán trabajando los diferentes diálogos que luego mostrarán a sus compañeros. Con ello se pretende eliminar la vergüenza y darles herramientas para interaccionar con otras personas evocando diferentes emociones que pueden sentir, como el nerviosismo, la ansiedad, la tranquilidad etc. Será como una situación de prueba para que ganen confianza. Esta actividad se dividirá en tres partes: en la primera parte el profesor realizará una lectura dramatizada de los diálogos y solventará dudas (dependiendo del nivel de los alumnos se les involucrará en la lectura), la segunda será el trabajo intergrupar para preparar la escena y se les asignará un tipo de personaje (nervioso, tranquilo, etc.), y la tercera será la muestra del diálogo trabajado a sus compañeros de clase.</p> <p>El objetivo principal de esta actividad es que ganen seguridad y obtengan herramientas para que puedan desenvolverse con mayor facilidad a la hora de ir a comprar.</p>
Anexo	Anexo: Material <i>Las compras</i> . Las actividades recogidas en este anexo están organizadas por orden de elaboración

Fuente 6: Elaboración propia

3.4.6. La salud

En esta quinta actividad los alumnos aprenderán a solicitar citas médicas y asistir a citas médicas, gracias a la integración del vocabulario relacionado partes del cuerpo humano, órganos, sintomatología, alergias y el conocimiento de algunas de las preguntas más comunes del médico. Esta puede unidad se ha realizado con la ayuda de un médico, cabe señalar que puede ser una de las más importantes, pues es necesario que tengan el vocabulario necesario para explicar lo que les sucede y así, los médicos puedan realizar un correcto diagnóstico.

En la Tabla 6 se recogerá la propuesta didáctica:

Tabla 6: Unidad 5, *La salud*

UNIDAD 5: <i>La salud</i>	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender el léxico de las diferentes partes del cuerpo. • Aprender diferentes síntomas de enfermedades. • Conocer diferentes preguntas que puede hacer un médico. • Aprender la proxémica para interactuar en estas situaciones. • Saber responder a las preguntas de un médico. • Saber decir si tenemos alguna enfermedad crónica.
Destrezas	Se trabaja la comprensión y la expresión oral y escrita con la lectura y la escucha activa de los compañeros y del profesor.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico: vocabulario de partes del cuerpo, órganos, enfermedades y síntomas. • Gramaticales: presente de indicativo. • Socioculturales: pragmática en una consulta médica
Agrupamiento	Individual y en grupos (parejas).

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de los materiales y libros. • Pizarra del aula.
Duración: 120´	<ul style="list-style-type: none"> • 15´ Romper el hielo: <i>warmer kinésico</i>. • 45´ Fichas de vocabulario: <ul style="list-style-type: none"> ○ Partes del cuerpo. ○ Órganos. ○ Síntomas. ○ Enfermedades comunes. ○ Preguntas del médico. • 60´ Diálogo preparado para teatralizar pedir citas y consulta del médico.
Desarrollo	<p>Actividad 1, <i>Warmer kinésico</i>: El objetivo de esta actividad grupal es romper el hielo y conseguir un ambiente relajado y distendido. El profesor dirá palabras que se verán en la siguiente actividad y los alumnos, de pie o sentados, deberán señalar donde se encuentran las diferentes partes del cuerpo o escenificar los diferentes síntomas.</p> <p>Actividad 2, <i>Fichas vocabulario</i>: Esta actividad es individual, el profesor explicará el léxico recogido en la ficha y los alumnos deberán traducirlo a su idioma para comenzar a interiorizarlo. Con ello se pretende acercar el vocabulario más importante relacionado el cuerpo humano y sintomatología. Y así asentar las bases para las siguientes actividades.</p> <p>Actividad 3, <i>Guiones para teatralizar</i>: En esta actividad se pretende poner en práctica lo aprendido durante toda la sesión, para ello los alumnos se irán dividiendo por parejas e irán trabajando los diferentes diálogos que luego mostrarán a sus compañeros. Con ello se pretende eliminar la vergüenza y darles herramientas para</p>

	<p>interaccionar con otras personas evocando diferentes emociones que pueden sentir, como el nerviosismo, la ansiedad, la tranquilidad etc. Será como una situación de prueba para que ganen confianza. Esta actividad se dividirá en tres partes: en la primera parte el profesor realizará una lectura dramatizada de los diálogos y solventará dudas (dependiendo del nivel de los alumnos se les involucrará en la lectura), la segunda será el trabajo intergrupar para preparar la escena y se les asignará un tipo de personaje (nervioso, tranquilo, etc.), y la tercera será la muestra del diálogo trabajado a sus compañeros de clase.</p> <p>El objetivo principal de esta actividad es que ganen seguridad y obtengan herramientas para poder pedir citas médicas y atender a la consulta. Además, se pretende facilitar el diagnóstico de los doctores al darles el vocabulario esencial. Cabe señalar que para la elaboración de esta secuencia didáctica se ha consultado a médicos de atención primaria que tiene que atender a personas que no hablan la lengua meta.</p>
Anexo	Anexo: Material <i>La salud</i> . Las actividades recogidas en este anexo están organizadas por orden de elaboración

Fuente 7: Elaboración propia

3.5. Evaluación

En la presente propuesta didáctica de intervención se pretenden evaluar los conocimientos adquiridos en la secuencia didáctica cuyo fin último es el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural, para que los aprendientes tengan las herramientas necesarias para integrarse en su nueva cultura y puedan emplearlas para mejorar e incluso superar su situación psicológica, mostrándoles a través del teatro que son capaces de desenvolverse en su nuevo país. Los agentes de evaluación son nuestros alumnos

de un perfil bastante variopinto y de edades comprendidas entre los 18 y 70 años de diferentes lugares de origen y con un nivel A1, A1 inicial, según el MCER.

Cabe señalar que cuando se trata de evaluar aspectos emocionales y vivenciales del alumnado es un poco complicado establecer una escala que se adapte a todos. Es por ello que en este epígrafe trataremos, por un lado, la evaluación del aprendizaje y, por otro, la evaluación del éxito de la propuesta. Y solamente el tiempo, podrá dictaminar si, gracias a lo enseñado, nuestros alumnos han logrado ir un paso más allá en el inicio de su nueva vida.

En lo respectivo a la evaluación del aprendizaje, se emplearán dos sistemas de evaluación que responden al momento en el que esta se realiza.

- **Evaluación diagnóstica:** Se realiza al inicio de cada actividad a través de los *warmers*, se centra en evaluar los conocimientos previos de los alumnos a través de juegos sobre el léxico que se va a trabajar.
- **Evaluación continua:** A lo largo del desarrollo de las actividades y de las diferentes propuestas didácticas, el profesor va observando el desarrollo del aprendizaje del alumno y realiza una evaluación en función del cumplimiento de los objetivos de cada secuencia didáctica. Se tendrá en cuenta los puntos recogidos en la siguiente rúbrica:

Tabla 7: Rúbrica

Aspectos evaluables	NIVEL 1 (no cumple con los objetivos)	NIVEL 2 (cumple con los objetivos)	NIVEL 3 (cumple muy satisfactoriamente con los objetivos)
Adquisición del léxico	El alumno no reconoce más de 10 palabras por ejercicio. Tiene grandes dificultades para	El alumno reconoce más de 10 palabras por ejercicio. Proceso de adquisición de léxico con fallos.	El alumno reconoce la mayoría de las palabras del ejercicio. Léxico prácticamente integrado

	aprender el léxico.		
Contenidos gramaticales	El alumno no escribe correctamente más de 10 palabras por ejercicio. Tiene grandes dificultades para integrar la gramática.	El alumno comete algunas faltas ortográficas. Tiene algunas dificultades para integrar la gramática.	El alumno casi no comete faltas ortográficas. Tiene casi integrada la gramática
Expresión e interacción orales	El alumno no se expresa ni interacciona oralmente con sus compañeros.	El alumno interacciona y se expresa oralmente con sus compañeros, a pesar de que tiene dificultades.	El alumno interacciona y se expresa oralmente fluidamente con sus compañeros.
Fonética	El alumno no reconoce los sonidos y no los sabe expresar correctamente.	El alumno reconoce algunos sonidos y sabe expresarlos con dificultades.	El alumno reconoce los sonidos y sabe expresarlos.
Comprensión oral	El alumno no comprende cuando le hablan o escucha.	El alumno comprende, con dificultades, cuando le hablan o escucha.	El alumno comprende cuando le hablan y escucha.

Comprensión escrita	El alumno no entiende lo que lee/ no sabe leer.	El alumno entiende con dificultades lo que lee.	El alumno entiende perfectamente lo que lee.
Dominio de la pragmática	El alumno no domina ni conoce la pragmática.	El alumno conoce la pragmática.	El alumno domina la pragmática.
Desempeño en el trabajo en equipo	El alumno no trabaja en equipo.	El alumno trabaja en equipo, aunque le cuesta.	El alumno trabaja perfectamente en equipo y está bien integrado.
Interacción con los compañeros	El alumno no interacciona con sus compañeros.	El alumno interacciona con sus compañeros, a pesar de que tiene dificultades.	El alumno interacciona fluidamente con sus compañeros.

Fuente 8: Elaboración propia

- Evaluación final:** Se evalúa lo aprendido durante el proceso de aprendizaje. Para ello el profesor y los alumnos darán el *feedback* a sus compañeros, de cómo han mejorado; y luego cada alumno hará su propia autoevaluación para adquirir responsabilidad y autonomía durante su proceso de aprendizaje. Adjuntamos rúbrica, 1 (poco) al 5 (mucho):

Tabla 8: Rúbrica autoevaluación.

	1	2	3	4	5
He aprendido palabras nuevas					
He hablado en clase					
He actuado					
He trabajado con mis compañeros					
Me siento cómodo haciendo las actividades					
Me siento cómodo con la cultura española					
Quiero aprender más sobre España					

Fuente 9: Elaboración propia.

En lo respectivo al éxito de la evaluación de la propuesta se ha podido comprobar que es eficaz y viable en su puesta en práctica, pues cumple con los objetivos estipulados y los alumnos se involucran y participan en ella. Además, tras su desarrollo se pidió a los alumnos que la valorasen, todos llegaron a la conclusión de que era fácil de comprender y muy útil en su día a día.

3.6. Cronogramas

En este apartado presentamos los cronogramas de las actividades propuestas. Las tablas que presentamos recogen el nombre de las secuencias didácticas, la duración, las destrezas integradas y lo contenidos.

Tabla 9: Cronograma Unidad 1, Presentarse

UNIDAD 1: <i>Presentarse</i>			
Actividades	Duración	Destrezas integradas	Contenidos
Actividad 1, <i>Hot potato</i>	10 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral. Interacción.	Léxico: “Me llamo”, “Me apellido”. Gramática: presente indicativo de <i>llamarse</i> y <i>apellidarse</i> .
Actividad 2, <i>Ficha datos personales</i>	20 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita.	Léxico: campo léxico relacionado con la identidad. Gramática: presente indicativo de <i>ser</i> , <i>tener</i> , <i>llamarse</i> y <i>apellidarse</i> .

			Funcionales: Dar información personal.
Actividad 3, <i>Saludos, despedidas y cortesía</i>	30 minutos	Comprensión oral y escrita.	Léxico: campo léxico de saludos, despedida y cortesía. Socioculturales: pragmática de los saludos y las despedidas.
Actividad 4, <i>¿Cómo os saludáis y despedís en tu país?</i>	20 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita. Interacción.	Lo mismo que en la actividad anterior.
Actividad 5, <i>Escenificar diálogos</i>	40 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita. Interacción.	Puesta en común de todos los contenidos recogidos en las actividades anteriores.

Fuente 10: Elaboración propia

Tabla 10: Cronograma Unidad 2, *Moverse por un sitio urbano*

UNIDAD 2: Moverse por un sitio urbano			
Actividades	Duración	Destrezas integradas	Contenidos
Actividad 1, <i>¿España es muy diferente a tu país?</i>	15 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral. Interacción.	Léxico: Campo léxico de elementos de la calle, tiendas, indicaciones y posiciones.

Actividad 2, <i>Ficha de elementos de la calle</i>	15 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita.	Léxico: campo léxico elementos de la calle y tiendas
Actividad 3, <i>Ficha dar indicaciones</i>	15 minutos	Comprensión oral y escrita.	Léxico: campo léxico indicaciones y posiciones. Gramaticales: presente indicativo, estar llegar, haber. Socioculturales: pragmática para preguntar cómo llegar a un sitio.
Actividad 4, <i>Sigue las indicaciones</i>	15 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita.	Lo mismo que en las actividades anteriores.
Actividad 5, <i>Ejercicio kinésico</i>	60 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita. Interacción.	Puesta en común de todos los contenidos recogidos en las actividades anteriores.

Fuente 11: Elaboración propia

Tabla 11: Cronograma Unidad 3, *El transporte*

UNIDAD 3: <i>El transporte</i>			
Actividades	Duración	Destrezas integradas	Contenidos
Actividad 1, <i>Lluvia de ideas</i>	15 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral. Interacción.	Léxico: Campo léxico estaciones de transporte público

Actividad 2, <i>Ficha de las estaciones</i>	45 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita.	Léxico: Ampliación del campo léxico del vocabulario anterior. Socioculturales: Anuncios más típicos de la estación de tren.
Actividad 3, <i>Guiones para teatralizar</i>	60 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral. Interacción.	Léxico: lo mismo que las actividades anteriores. Gramaticales: presente indicativo. Socioculturales: pragmática para preguntar cómo coger el transporte.

Fuente 12: Elaboración propia

Tabla 12: Cronograma Unidad 4, *Las compras*

UNIDAD 4: <i>Las compras</i>			
Actividades	Duración	Destrezas integradas	Contenidos
Actividad 1, <i>Lluvia de ideas</i>	15 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral. Interacción.	Léxico: Campo léxico alimentos, ropa y supermercado.
Actividad 2, <i>Fichas vocabulario:</i>	45 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita.	Léxico: Ampliación del vocabulario anterior.
Actividad 3, <i>Guiones para teatralizar</i>	60 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral. Interacción.	Léxico: lo mismo que las actividades anteriores.

			Gramaticales: presente indicativo. Socioculturales: pragmática interactuar en tiendas.
--	--	--	---

Fuente 13: Elaboración propia

Tabla 13: Cronograma Unidad 5, *La salud*

UNIDAD 5: <i>La salud</i>			
Actividades	Duración	Destrezas integradas	Contenidos
Actividad 1, <i>Warmer kinésico</i>	15 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral. Interacción.	Léxico: Campo léxico Partes del cuerpo, órganos, síntomas y enfermedades comunes.
Actividad 2, <i>Fichas vocabulario.</i>	45 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral y escrita.	Léxico: Ampliación del vocabulario anterior y preguntas típicas del doctor. Socioculturales: pragmática tener una consulta médica.
Actividad 3, <i>Guiones para teatralizar</i>	60 minutos	Comprensión oral y escrita. Expresión oral. Interacción.	Léxico: lo mismo que las actividades anteriores. Gramaticales: presente indicativo.

			Socioculturales: pragmática interactuar el médico y/o pedir citas médicas.
--	--	--	---

Fuente 14: Elaboración propia

4. Conclusiones

La propuesta didáctica de intervención didáctica que hemos desarrollado a lo largo del presente Trabajo de Fin de Máster se cimienta, fundamentalmente, en dos pilares: el estudio del plano psicológico de los estudiantes y el empleo de diferentes técnicas teatrales, tales como la improvisación y la dramatización, para lograr activar el componente socioafectivo con la lengua meta. Asimismo, se pretende lograr que desarrollen y mejoren la expresión oral y la interacción para que así ganen confianza en ellos mismos y les sea más fácil superar los diferentes shocks —lingüístico y cultural— y ayudarles durante la superación de sus diferentes duelos y el proceso de transición ecológica, minimizando el estrés aculturativo y tratando de evitar la insolidaridad social.

Como hemos desarrollado a lo largo de todo el trabajo, las migraciones no son un suceso único de este período, sino que se han dado a lo largo de todos los siglos. Pero a diferencia de en épocas anteriores, las actuales son mucho más duras y tiene consecuencias. Los factores premigratorios y el duelo migratorio son claves para poder definir el perfil psicológico de nuestros alumnos. Esto que, a simple vista, puede parecer no tener nada que ver con el interior de un aula ELE, es de suma importancia, pues como señala Schuman el estado psicológico de las personas afecta directamente al aprendizaje, y por ello, es necesario tener unas nociones básicas sobre el tema para poder crear propuestas didácticas flexibles que se adapten a sus necesidades. Asimismo, el shock lingüístico y el cultural tienen un fuerte papel en la autopercepción del estudiante, y si no sabemos cómo ayudar a superarlos, podremos condenar al estudiante a no avanzar en el aprendizaje de la lengua meta. Por este motivo, hemos hecho tanto hincapié en definir bien el perfil psicológico de los estudiante.

Si el aprendizaje de la lengua está basado en la percepción, ¿qué mejor que jugar con la propia percepción de los estudiantes? Ahí entra el teatro, en el que cualquiera puede ser quien quiera ser. Al poner a los estudiantes en distintas situaciones con diferentes estados de ánimo, que elegiremos en función de los estudiantes, les ayudaremos a cambiar su propia percepción y a crear herramientas que les ayuden a solventar sus necesidades inmediatas, como ir a comprar o ir al médico. Asimismo, se les ayuda a crear redes de apoyo y amistad, gracias a la creación

de un ambiente intercultural donde el Otro se convierte en un igual y no hay discriminación. Al tener que realizar un rol más activo que pasivo en las diferentes dramatizaciones, gracias a la *CCL* y al *TPR* les ayudamos a mejorar el aprendizaje y la memorización del vocabulario y la gramática.

Además, a través de la observación e impartición de clases ELE en Cruz Roja, hemos observado que el temario, a pensar de estar pensado para un A1 o incluso preparación de A1, según los niveles de referencia del MCER, el temario no responde a las necesidades reales del alumnado, pues ellos quieren y deben ser sujetos autónomos dentro de la sociedad. Por lo que, en las propuestas didácticas presentadas, hay elementos que no se corresponden a este nivel.

Por último, este trabajo pretende, en primer lugar, rehumanizar a las personas que sufren el proceso migratorio, asentando unas bases de investigación psicolingüísticas que estén al alcance de cualquier persona, sea profesor o no, que se quiera acercar a este ámbito, para comprender la situación psicológica y de vulnerabilidad. Y dar relevancia a la afectividad y la identidad cultural en la enseñanza de español a inmigrantes, y así abrir nuevas vías de investigación.

5. Limitaciones y prospectiva

La presente propuesta didáctica de intervención no ha supuesto ser muy difícil de diseñar. LA información relacionada con el perfil psicológico de los aprendices se encuentra fácilmente, ya sea a través de bibliografía física o digital o preguntando a los psicólogos de centros de refugiados e inmigrantes, como ha sido en este caso. Asimismo, la información publicada en cuanto al empleo del teatro como recurso didáctico en el aula ELE está fácilmente al alcance de cualquier usuario, pues es una técnica que lleva años empleándose; por lo que es muy sencillo encontrar fuentes en las que apoyarse. Por último, cabe señalar que al haber implementado la propuesta didáctica en un aula ELE y al haber tenido en cuenta las valoraciones de los alumnos, esta se adapta, en la medida de lo posible, a sus necesidades inmediatas.

La presente propuesta didáctica está diseñada para ser realizada con alumno refugiados y/o inmigrantes de niveles bajos, acorde con un nivel A1. Sin embargo, cabe señalar que algunas partes de los materiales no corresponden a este nivel marcado por el MCER, pues pretenden adaptarse a las necesidades reales de los alumnos, es decir, poder desenvolverse en la sociedad. Además, el teatro al ser una herramienta didáctica tan versátil pretende adaptar los contenidos que se trabajan en la secuencia didáctica y aporta “realismo” a la enseñanza de diferentes situaciones comunicativas. Es por ello que, aunque en este trabajo se busque realizarlo para un nivel A1, es muy sencillo de adaptar para niveles superiores. Es cierto que, cuanto mayor sea el nivel de los alumnos mayor provecho se puede sacar a esta propuesta didáctica. Aunque no nos podemos olvidar que, en este caso, responde a una necesidad funcional que les ayude integrarse en su nueva comunidad, y así, mejorar su perfil psicológico.

Por otro lado, todas las secuencias didácticas siguen una estructura similar: se busca que el alumno gane confianza con su nivel de español mediante los warmers, luego se les proporciona nuevo vocabulario a través de un ejercicio muy visual —cabe señalar que muchas veces, por no decir siempre, el profesor y los aprendientes no compartirán una lengua, por lo que el apoyo visual es muy importante—, para que en el último o los últimos ejercicios se trabaje. Se busca que el trabajo sea en grupos reducidos, esto puede limitar la propuesta didáctica pero también ayuda a que los alumnos puedan intercambiarse los roles y repetir

varias veces el trabajo. Cabe señalar, que es importante desde el inicio buscar una buena dinámica de grupo y cohesionarlo para optimizar esta propuesta. Y tal vez esto sea lo más difícil, pues al ser personas de tan diferentes nacionalidades con diferentes niveles de estudios y tener un perfil de vulnerabilidad, ciertas conductas pueden dificultar el desarrollo, sobre todos, de la última actividad.

También, es importante señalar que el tiempo necesario para desarrollar cada unidad no puede ser inferior a dos horas, ya sea en una clase única o dividido en dos o más sesiones. Pues son actividades que requieren de un previo calentamiento, una puesta en común para ir limando las asperezas entre las culturas, una fase de vocabulario, explicación y resolución de dudas, y una puesta en práctica por grupos. Es importantes señalar que, resulta complicado realizar una estimación precisa del tiempo que ocupan las actividades, primero porque va a depender mucho de los alumnos— su nivel y actitud hacia la actividad—, y segundo, es complicado saber el tiempo exacto que vana a tardar los alumnos en preparar y realizar las escenificaciones. Además, cabe señalar que para al realización de estas secuencias didácticas es necesario haber trabajado previamente, pues como hemos mencionado a lo largo del trabajo pretenden apoyar a los libros de la Cruz Roja.

Otra limitación a señalar sería el empleo del espacio del aula, así como de los recursos materiales. Dependiendo del tamaño del aula, será mas fácil moverse por ella o no, pues es necesario un mobiliario móvil y para romper la dicotomía alumnos sentados, profesor de pie en la pizarra, lo que puede generar algo de controversia en los alumnos, al no estar acostumbrados. Pero también puede ayudar a generar un clima de confianza y cercanía. Además, los recursos materiales en los centros de refugiados e inmigrantes suelen ser muy limitado, sobre todo en lo referente a la informática. Por lo que debemos contar con que, en muchos casos, no será posible hacer proyecciones. Es por ello que en esta propuesta didáctica el profesor, será quien, en un primer lugar, deberá hacer una lectura dramatizada de las actividades.

Por último, en lo referente al profesor, este debe sentirse cómodo con el teatro como recurso en el aula ELE y tiene que estar familiarizado. Un plus sería que también conozca diferentes técnicas teatrales que se puedan extrapolar al aula. Asimismo, debe de tener una inteligencia

emocional muy desarrollada pues debe de ser capaz de escuchar y evaluar el estado de ánimo y las emociones de los alumnos a lo largo de la tarea, para poder reconducirlas en caso de que sea necesario. Es importante, tener en cuenta que el docente, sobre todo en las aulas mencionadas a lo largo de este trabajo, también es un guía pues, si crea vínculos de confianza con los alumnos, estos van a buscar apoyarse en él. Pues necesitan sentirse apoyados y escuchados en la creación de su nueva vida.

6. Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (2008). Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, ISSN, 1695-8691.
- Achotegui, J. (2012). La crisis como factor agravante del síndrome de Ulises. *Revista Temas de Psicoanálisis*, 3, 1-16.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En J.C. Alderson and A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1–27). Longman.
- Arnold, J. y Brown, D. (2000). Mapa del terreno. En Arnold. J. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Bhugra, D., & Becker, M. A. (2005). Inmigración, desarraigo cultural e identidad cultural. *World Psychiatry*, 3(1), 18-24.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching*. Longmann/Pearson Education.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evolución*. Madrid: MEC-D-Anaya.
- Corral Fullá, A. (2013) El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238>
- Hoyo, A; Dorrego, L y Ortega, M (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE. + de 80 juegos y actividades teatrales*. Edelsa. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502008000100012&lng=es&tlng=es.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Anaya.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes- Biblioteca Un.

- Instituto Cervantes. (2005). El español como nueva lengua. *Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Santillana.
- Martínez de la Escalera, Ana María. (2008). Arturo Aguirre (comp.), Filosofía de la cultura. Reflexiones contemporáneas. *Diánoia*, 53(60), 205-209.
- Maslow, A. (1975). *Motivación y Personalidad*. Sagitario
- Morgan, J. A. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. *Centro Virtual Cervantes*, 14-19.
- Nicolás Román, s (2011) El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro* 20, 2011. <https://core.ac.uk/download/pdf/58908962.pdf>
- Níkleva, D. G., & García, M. P. L. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(19), 31-43.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Ríos Rojas, A., Ruiz Fajardo, G., García Mateos, C., Molina Domínguez, M., Prats San Román, G., Bermúdez Anderson, K., ... & Sánchez-Mesa Martínez, D. (2008). *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía; Fundación Caja Rural del Sur.
- Salazar García, V. (1998). La enseñanza del español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de ADESEAN. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales del IEA*, 237-250.
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition* (pp. 1-113). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), pp. 379-392.
- Underhill, A. (2000). «La facilitación en la enseñanza de idiomas». En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. J. Arnold: Cambridge University Press, pp.143-158.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Verdía, E. (2010). *Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas*. MarcoELE, 10.

Zull, J. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Arlington, VA: Stylus Publishing

7. Anexos

7.1. Anexo 1

Anexo de Actividades de la Unidad 1

Ficha actividad 2

Nombre: _ _ _ _ _
Me llamo _ _ _ _ _
Mi nombre es _ _ _ _ _
Apellido: _ _ _ _ _
Me apellido _ _ _ _ _
Mi apellido es _ _ _ _ _
Nacionalidad: _ _ _ _ _
Soy _ _ _ _ _
Soy de _ _ _ _ _
Edad: _ _ _ _ _
Tengo _____ **años**
Hijos: **Sí** **No**
Tengo _____ **hijos**



Nombre: _ _ _ _ _

¿Cómo te llamas?

¿Cuál es tu nombre?

Apellido: _ _ _ _ _

¿Cómo te apellidas?

¿Cuál es tu apellido?

Nacionalidad: _ _ _ _ _

¿De qué país eres?

¿De dónde eres?

Edad: _ _ _ _ _

¿Cuántos años tienes?

¿Cuál es tu edad?

Hijos:

¿Tienes hijos? ¿Cuántos (hijos) tienes?



ACTIVIDAD 3:

LOS SALUDOS

Diferentes formas de saludar en español



LA CORTESÍA

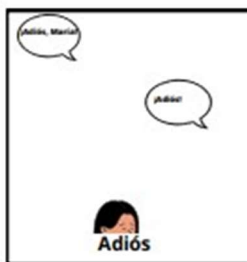
Diferentes formas de ser educado o cortés en español





LAS DESPEDIDAS

Diferentes formas de despedirse en español



FORMAS DE SALUDAR Y DE DESPEDIRSE



ACTIVIDAD 5: DIÁLOGO PRESENTARSE Y SALUDARSE

DIÁLOGO 1

Con la información de las tarjetas rellena el diálogo.

A: Hola, buenos días.

B: Buenos días. ¿Cómo te llamas?

A: Me llamo _____ (nombre). ¿Cuál es tu nombre?

B: Soy _____ (nombre). Encantada.

A: ¿De dónde eres?

B: Soy _____ (nacionalidad). ¿Y tú, de dónde eres?

A: Yo soy de _____ (nacionalidad).

B: ¿Me dejas un boli?, por favor.

A: Sí, claro. Aquí tienes.

B: Gracias.

A: De nada.

DIÁLOGO 2

Con la información de las tarjetas rellena el diálogo.

A: Hola, buenos días.

B: Buenos días. ¿Cómo te llamas?

A: Me llamo _____ (nombre). ¿Cuál es tu nombre?

B: Soy _____ (nombre). Encantada.

A: ¿Cuál es tu apellido?

B: Mi apellido es _____ (apellido). ¿Y tú, cómo te apellidas?

A: Me apellido _____ (apellido)

A: ¿De dónde eres?

B: Soy _____ (nacionalidad). ¿Y tú, de dónde eres?

A: Yo soy de _____ (nacionalidad).

B: ¿Tienes hijos?

A: Sí, tengo 2. ¿Y tú tienes hijos?

B: No, no tengo.

A: Bienvenido a la clase.

B: Gracias.

A: A ti.

DIÁLOGO 3

Con la información de las tarjetas rellena el diálogo.

A: Hola, buenas tardes.

B: Buenas tardes. Soy Sofía. ¿Y tú?

A: Me llamo _____ (nombre).

B: Encantada.

(A trata de dar dos besos a B, pero B no se siente cómodo)

B: Perdona, no estoy acostumbrada a saludar así. En mi país _____ (damos las dos manos/ inclinamos la cabeza...)

A: Lo siento, no lo sabía. ¿De dónde eres?

B: Soy _____ (nacionalidad). ¿Y tú, de dónde eres?

A: Es bueno saber que en _____ (país) saludáis así. Yo soy de _____ (nacionalidad).

B: Debe de ser muy bonito

A: Sí. Ha sido un placer conocerte.

B: Igualmente. Si quieres un día podemos ir a tomar un café.

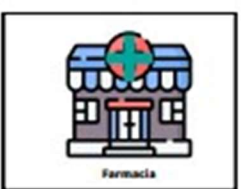
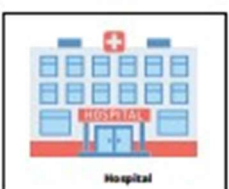
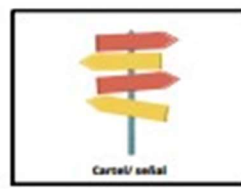
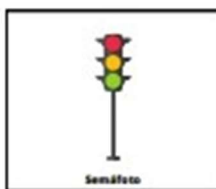
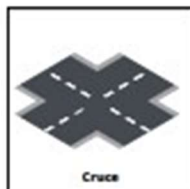
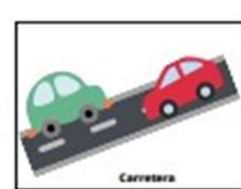
A: Sí, estaría muy bien.

7.2.Anexo 2

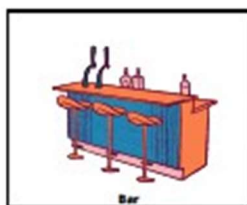
Anexo de Actividades de la Unidad 2

Actividades 2 y 3

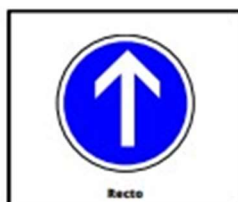
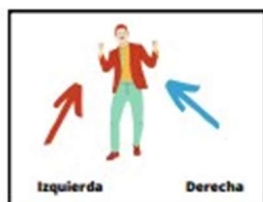
LA CALLE

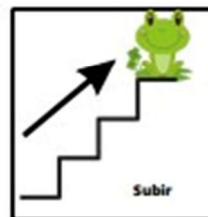
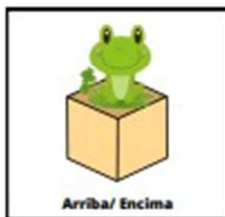
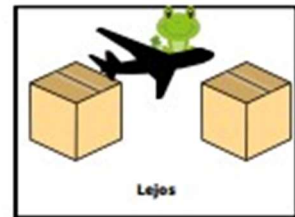
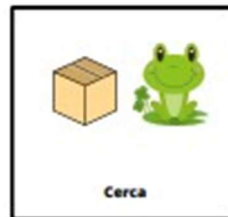
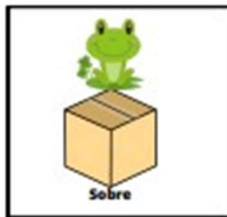
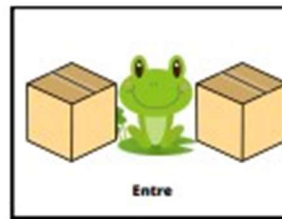
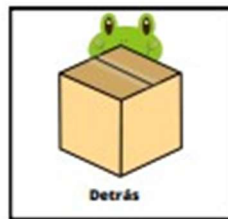
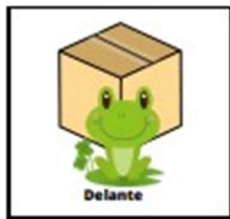






DAR INDICACIONES

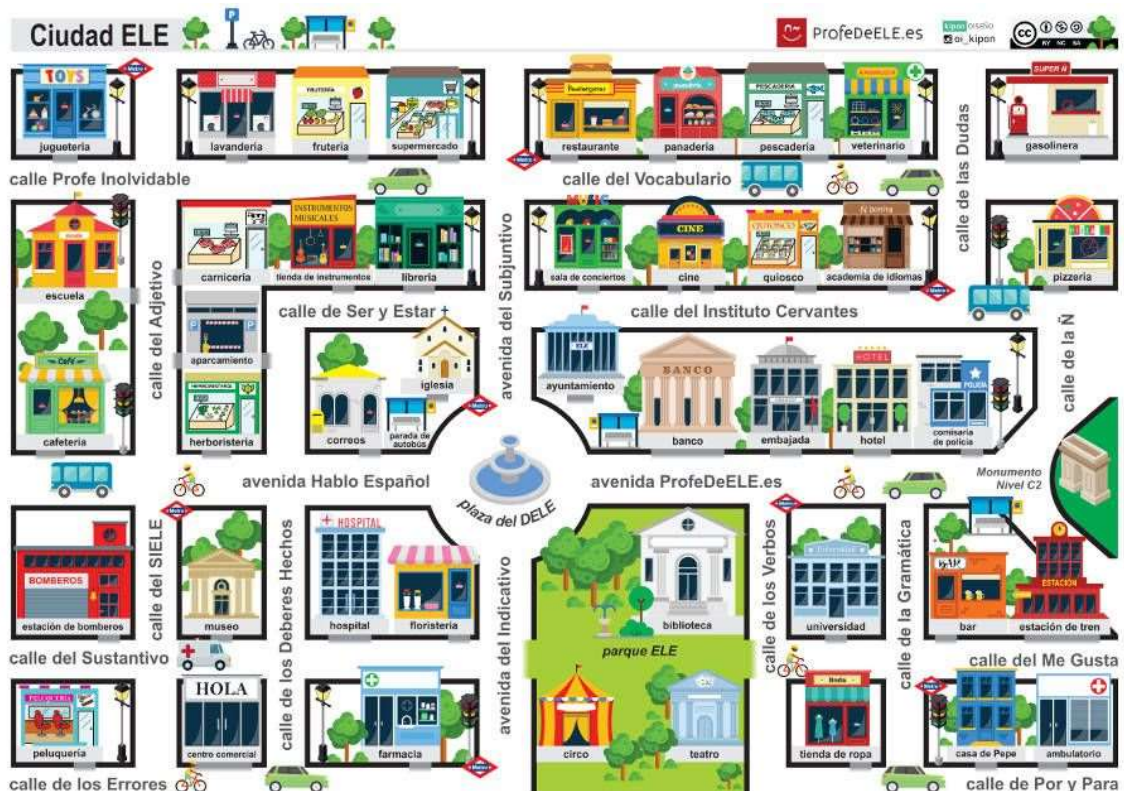




PREGUNTAR DIRECCIONES Y O POR UN LUGAR

- ¿Dónde está el/la... ?
- ¿Cómo puedo llegar a...?
- Perdone, ¿dónde está...?
- ¿Hay cerca un/ una...?

Actividad 4:



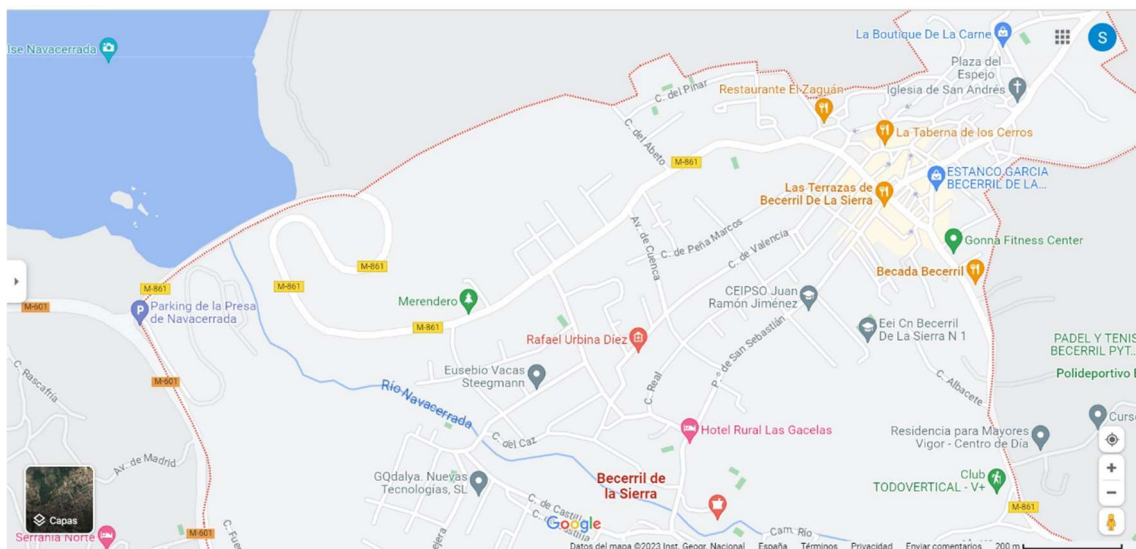
Fuente de la Imagen: <https://www.pinterest.es/pin/341640321744405624/>

INDICACIONES QUE SEGUIR:

1. Estás en la peluquería de la *Calle de los Errores*, sigue recto y gira a la izquierda en la primera calle, *calle Siele*. Sigue todo recto hasta llegar a la esquina donde está el metro, y gira a la derecha. Sigue todo recto por la *Avenida Hablo Español*, en la rotonda de la *Plaza del DELE*, coge la segunda avenida, *Avenida ProfeDeELE.es* y sigue todo recto hasta el final de la avenida y llegas a _____.
2. Estás en el aparcamiento de la *Calle de Ser y Estar*. Cuando salgas, gira a la izquierda y ve todo recto por la *Calle del Instituto Cervantes*. Cuando llegues a la esquina del metro, gira a la izquierda y sube por la *Calle de las Dudas* y en la primera calle gira a la derecha, ahí está la entrada a _____.
3. Estás en la juguetería. Sigue recto por la *Calle Profe Inolvidable* y en la esquina de la librería gira a la izquierda y baja por la *Avenida del Subjuntivo* hasta llegar al *Avenida del Indicativo*. Bajar un poco la calle y a tu izquierda verás la entrada al *Parque ELE*. Entra y a la derecha está el circo.

ACTIVIDAD 5:

A los alumnos se les asignan diferentes personajes y tienen que dar direcciones siguiendo su



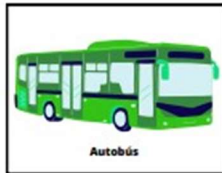
papel (desubicados, con prisas, tímidos) y se tienen que mover por su pueblo, en este caso Becerril.

7.3.Anexo 3

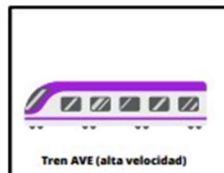
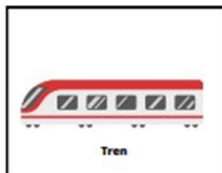
Anexo de Actividades de la Unidad 3

Actividad 2

LA ESTACIÓN DE AUTOBUSES



LA ESTACIÓN DE TREN



LA ESTACIÓN DE METRO



ANUNCIOS DE LA ESTACIÓN DE TREN Y DE METRO

- Queridos viajeros el tren circula con una demora de x minutos. Disculpen las molestias.
- Cambio de vía...
- Fin de trayecto...
- El tren va a efectuar su entrada en la estación de....
- El tren va a efectuar su salida de la estación de...
- Atención estación en curva tenga cuidado de no meter el pie entre coche y andén.

Actividad 3:

GUIONES PARA TEATRALIZAR

Los alumnos deben interpretar los diferentes guiones representando los personajes en distintas situaciones. Este ejercicio puede variarse cambiando los personajes.

ESTACIÓN DE BUS

A: Persona nerviosa porque ha perdido el bus.

B: Persona tranquila que conoce el metro.

A: Perdona, acabo de perder el bus que sube a Villalba. ¿Me puede ayudar a encontrar otro?

B: Hola, ¡claro! Déjame que lo mire en la aplicación.

A: Vale, muchas gracias.

B: Mira, puedes coger casi todos los autobuses de esta isla.

A: ¿Todos paran por Villalba?

B: Sí, sí. Mira tienes uno que sale en 5 minutos desde la dársena 23.

A: Muchas gracias.

B: De nada. Suerte.

ESTACIÓN DE TREN.

A: Persona perdida y nerviosa. No sabe a donde ir.

B: Persona que tiene prisa, pero decide ayudarlo.

C: Persona un poco borde.

A: Hola, perdona. Me he perdido y no se donde se coge el tren dirección Parla. Tengo que ir a la universidad y voy tarde.

B: Uff, voy corriendo. Pero si quieres te enseño el camino. ¡Sígueme!

A: Vale.

B: Mira, hay que cruzar estos tornos para entrar dentro de la estación. Tienes que pasar el ticket o la tarjeta para entrar.

A: Vale.

B: Vale, aquí nos separamos. Tienes que bajar las escaleras mecánicas para ir a la Vía 6. Ten cuidado porque abajo el andén tiene dos vías, asegúrate de coger el tren en la vía correcta.

A: Muchas gracias. Buen día. (baja las escaleras y llega al andén)

A: Disculpe, ¿esto es la vía 6?

C: ¿No lo ve en el cartel?

A: Sí claro, era para asegurarme. Lo siento. Gracias.

ESTACIÓN DE METRO

A: Mira el mapa muy perdido. No sabe qué hacer. Está en la Moncloa.

B: Persona amable que se ofrece a ayudarlo.

A: Pfff... ¿A ver dónde está La Latina?

B: Hola, ¿necesitas ayuda?

A: Ehh. Sí, gracias. Estoy un poco perdido.

B: Sí se te ve. ¿Dónde quieres ir?

A: Quiero ir a La Latina, pero no se qué línea es.

B: Mira, nosotros estamos en Moncloa, que es la línea 3, la amarilla.

A: Vale.

B: Y La Latina es la línea verde. Ves que hay dos direcciones: Casa de Campo y Alameda de Osuna.

A: Si, ¿por qué es importante?

B: Para no irte en dirección contraria. Para ir a La Latina tienes que ir en dirección Casa de Campo, ¿vale?

A: Si.

B: Para llegar la línea verde desde Moncloa, primero tienes que ir hasta Callao y hacer transbordo, para luego coger la línea verde que es la 5, dirección Casa de Campo.

A: Vale, muchas gracias. Ahora ya entiendo el metro.

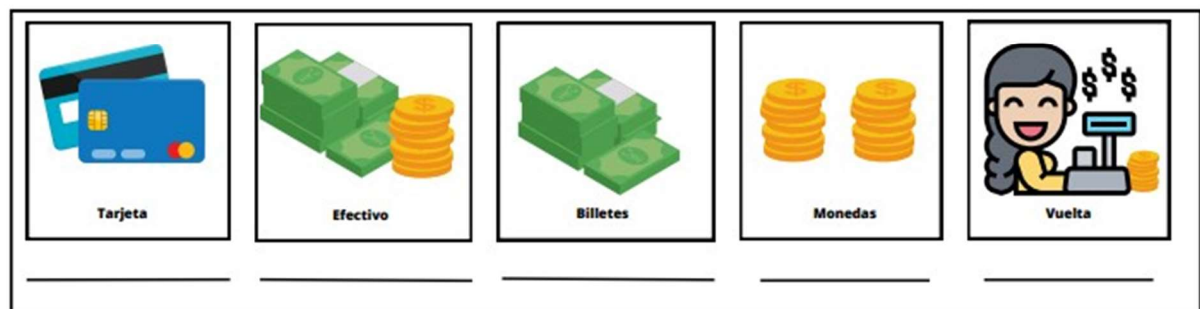
B: De nada. Mucha suerte. Si te pierdes pregunta.

7.4.Anexo 4

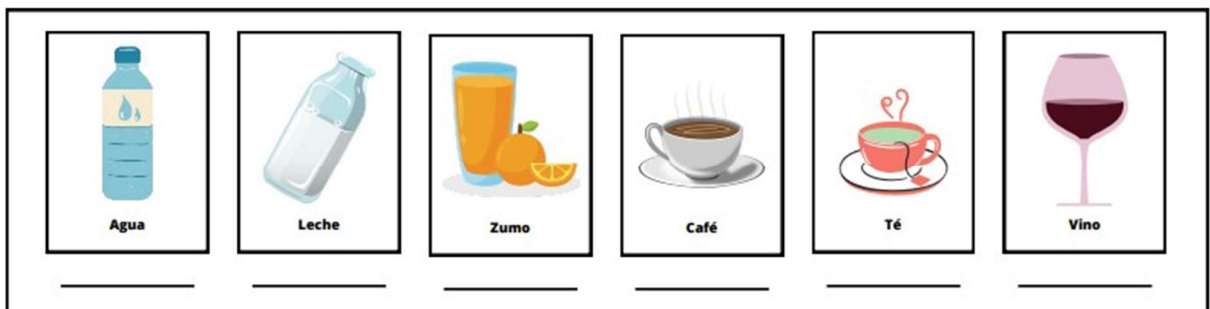
Anexo de Actividades de la Unidad 4

Actividad 2



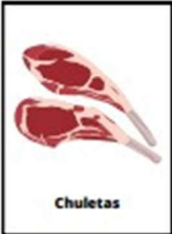
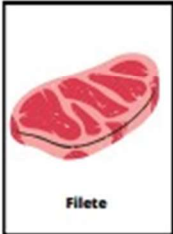
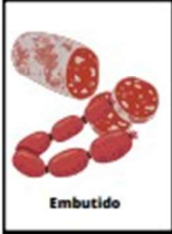
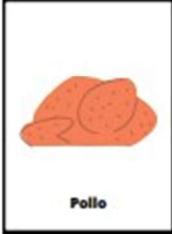


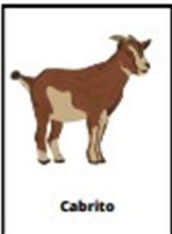








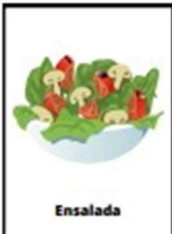
LAS TIENDAS Y EL SUPERMERCADO

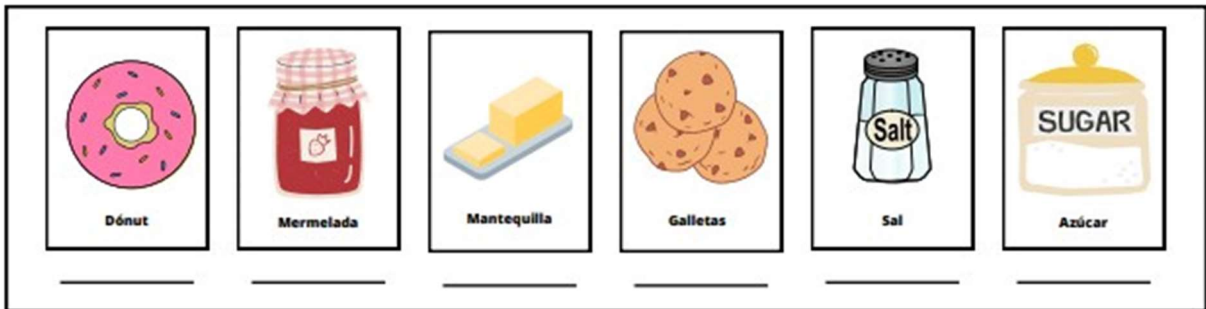
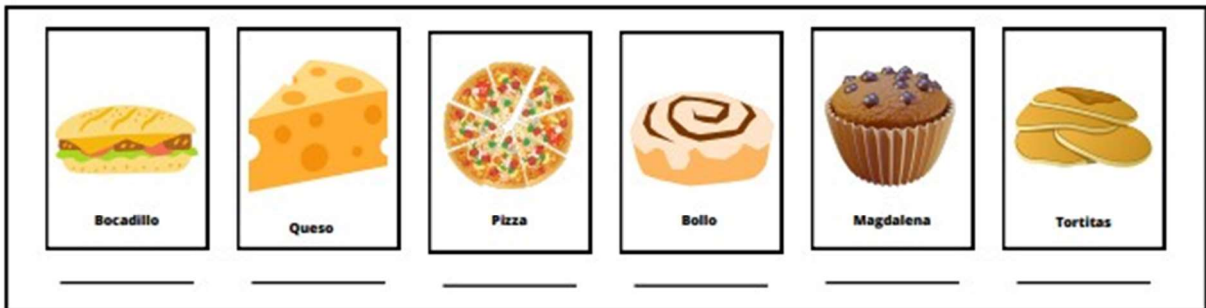
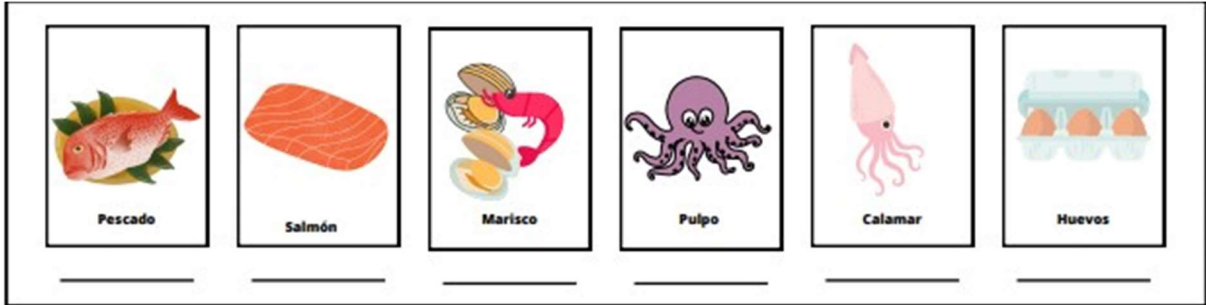


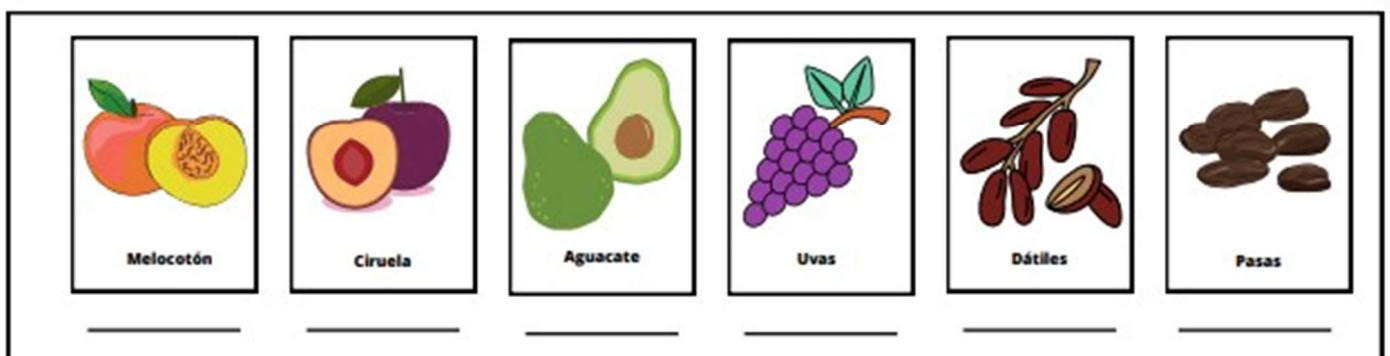
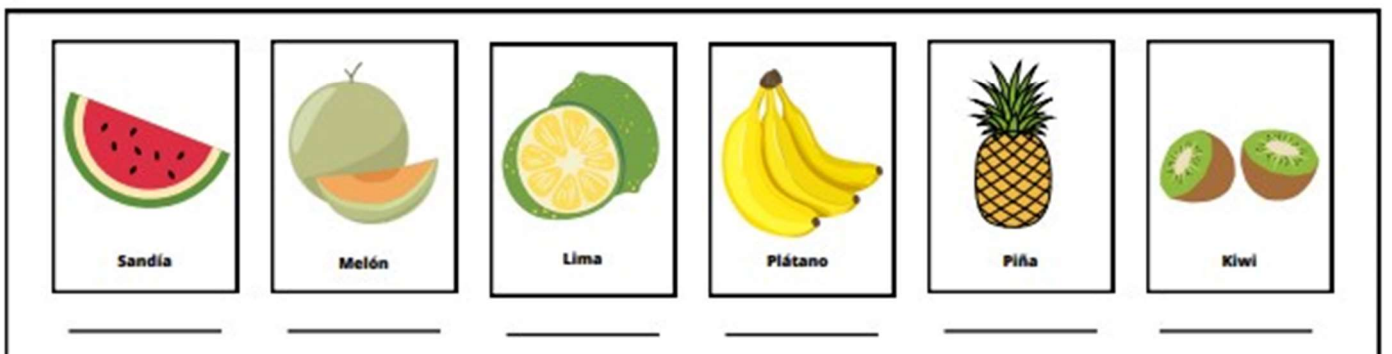
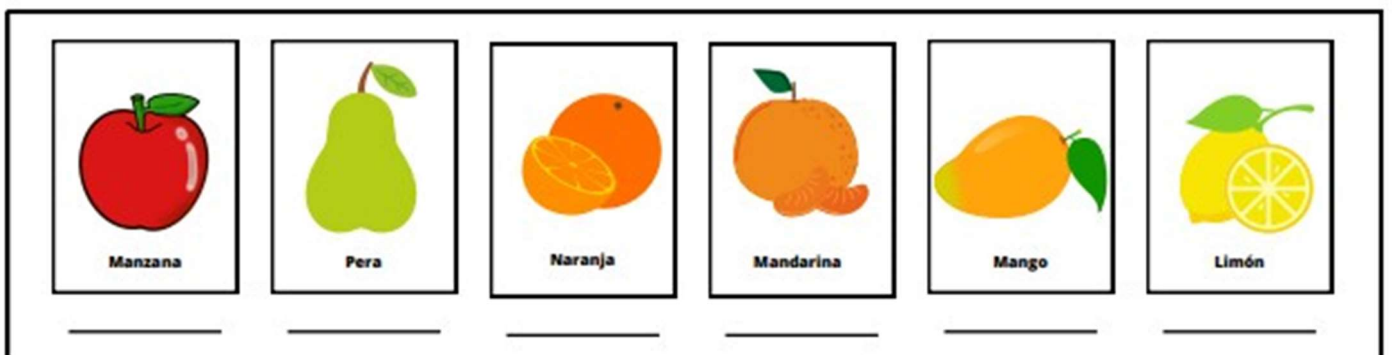
BEBIDA

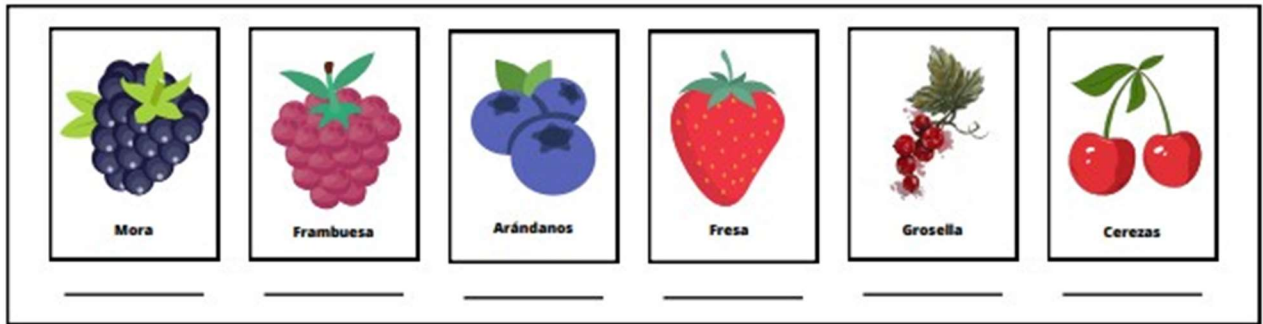


COMIDA

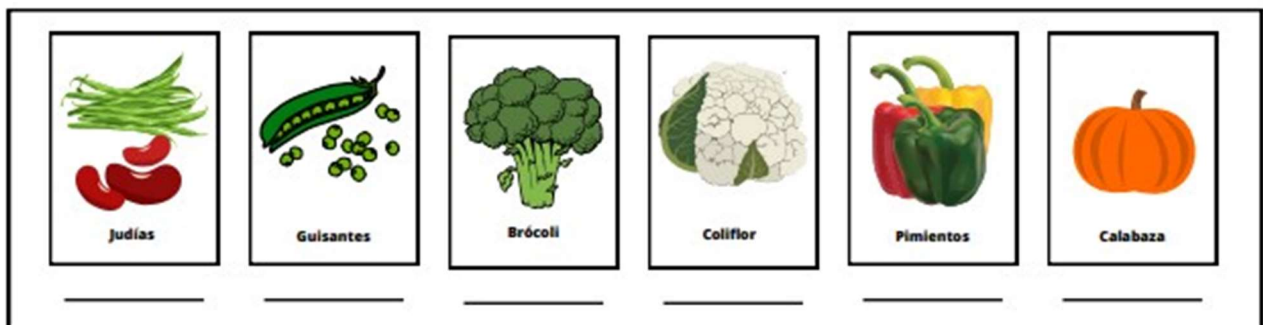
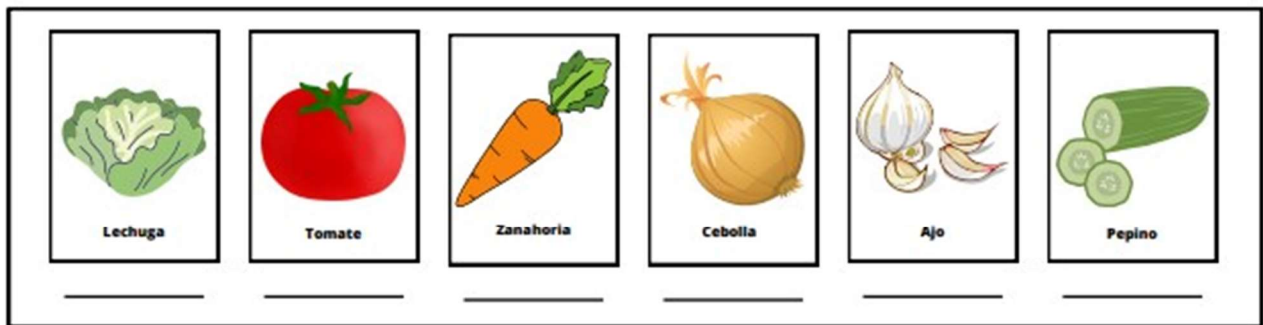
 <p>Carne</p> <hr/>	 <p>Ternera</p> <hr/>	 <p>Chuletas</p> <hr/>	 <p>Filete</p> <hr/>	 <p>Embutido</p> <hr/>	 <p>Pollo</p> <hr/>
 <p>Cerdo</p> <hr/>	 <p>Cordero</p> <hr/>	 <p>Cabrito</p> <hr/>	 <p>Pavo</p> <hr/>	 <p>Salchichas</p> <hr/>	 <p>Hamburguesa</p> <hr/>
 <p>Pan</p> <hr/>	 <p>Arroz</p> <hr/>	 <p>Pasta</p> <hr/>	 <p>Fideos</p> <hr/>	 <p>Sopa</p> <hr/>	 <p>Ensalada</p> <hr/>

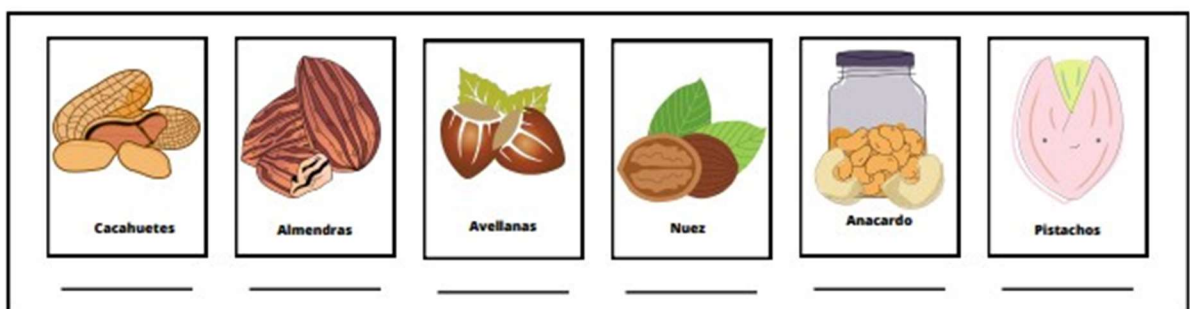
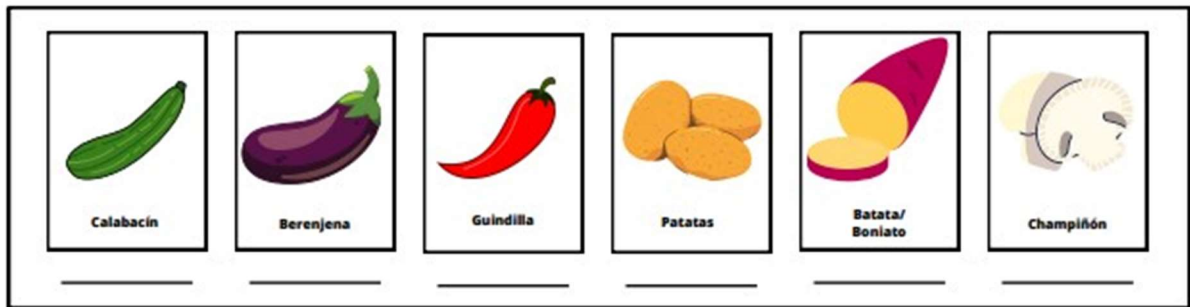




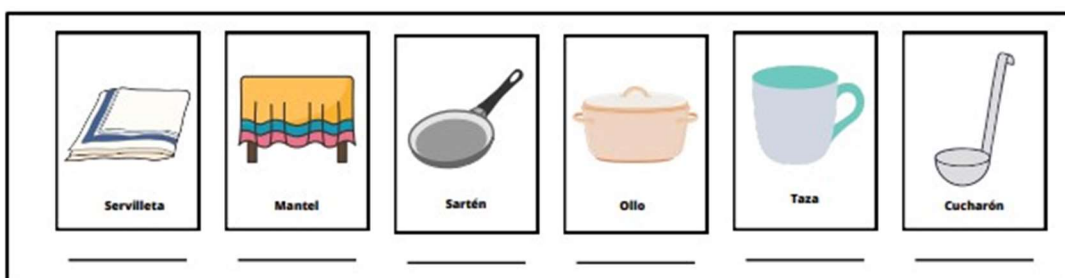
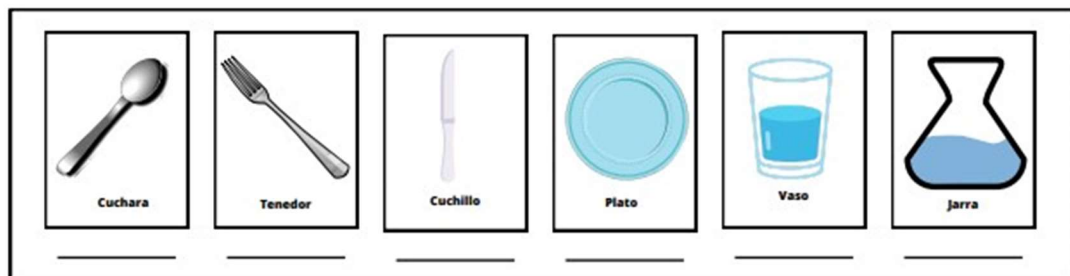


VERDURA





CUBIERTOS



ACTIVIDAD 3:

EN LA PANADERÍA

A: Buenos días, quiero comprar una barra de pan.

B: ¿Cuál quieres?

A: Quiero la chapata. ¿Cuánto cuesta)?

B: Son 50 céntimos.

A: Aquí tienes. Gracias. Buen día

B: A ti, buen día.

EN LA CARNICERÍA.

A: Hola, ¿qué tal?

B: Hola, bien. ¿Qué le pongo?

A: Mmmm... quiero un kilo de pechugas de pollo y medio kilo de filetes de ternera. ¿Algo más?

B: Sí, un cuarto de kilo de filetes adobados. Pues aquí tiene todo.

A: ¿Cuánto es?

B: En total son treinta euros con noventa y cinco céntimos.

A: Ufff, no lo tengo justo. Voy a tener que pagar con un billete de cincuenta.

B: No se preocupe, que le doy el cambio.

A: Aquí está la vuelta. Diez y cinco, cuatro y cinco céntimos. En total diecinueve euros con cinco céntimos. Aquí tiene todo.

B: Muchas gracias. Buen día, nos vemos pronto.

EN EL SUPERMERCADO

A: Buenas tardes. Disculpe, no encuentro dónde está la pasta.

B: Hola, está en el segundo pasillo a la derecha. En la estantería del medio.

A: Gracias.

B: De nada.

A: Hola. ¿Cuánto es?

B: Buenas tardes, son cincuenta euros. ¿Quiero pagar con efectivo o con tarjeta?

A: Con tarjeta, por favor.

B: Aquí, tiene el ticket. Que pase un buen día.

A: Adiós, gracias. Buen día.

EN UNA TIENDA DE ROPA

A: Hola, disculpe. Estoy buscando la talla M de estos pantalones, pero no la encuentro. Por casualidad, ¿os queda alguna talla en el almacén?

B: Voy a mirar la disponibilidad en tienda.

A: Vale, genial.

B: Parece que no quedan en ese color. Pero los hay en negro.

A: Jooo, ¡qué pena! Bueno, en negro puede estar bien. ¿Me los puede traer?

B: Sí, claro. Espera aquí, ahora mismo te los traigo.

A: Vale, genial. Muchas gracias.

B: Aquí, tiene. Gracias, cualquier cosas que necesites nos avisas

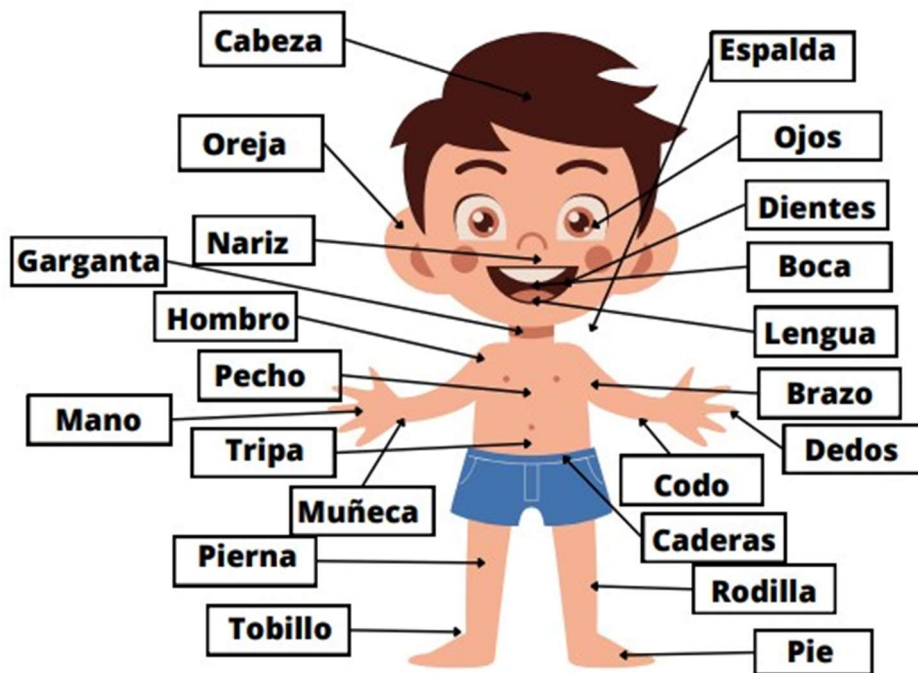
A: Genial, gracias. Muy amable.

7.5.Anexo 5

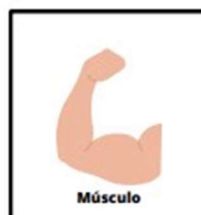
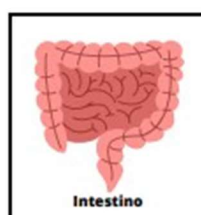
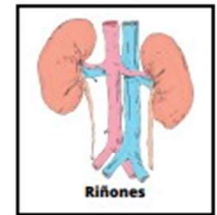
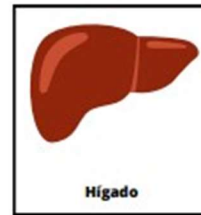
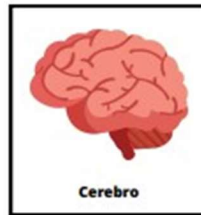
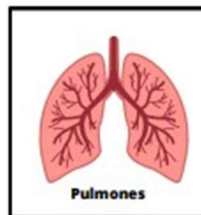
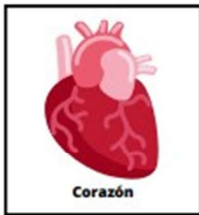
Anexo de Actividades de la Unidad 5

Actividad 2

PARTES DEL CUERPO




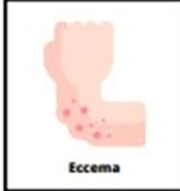




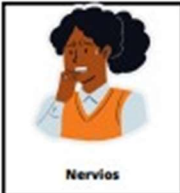
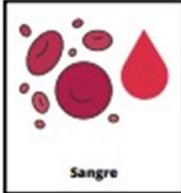


ÓRGANOS



SÍNTOMAS

 <p>Fiebre</p> <hr/>	 <p>Tos y mocos</p> <hr/>	 <p>Dolor de garganta</p> <hr/>	 <p>Dolor de cabeza/ migrañas</p> <hr/>	 <p>Vomitos/ náuseas</p> <hr/>
--	---	---	--	--

 <p>Diarrea</p> <hr/>	 <p>Contractura</p> <hr/>	 <p>Falta de aire</p> <hr/>	 <p>Eccema</p> <hr/>	 <p>Picar</p> <hr/>
--	--	--	--	--

 <p>Dolor pecho</p> <hr/>	 <p>Nervios</p> <hr/>	 <p>Sangre</p> <hr/>	 <p>Picor/ escozor al hacer pis</p> <hr/>	 <p>Mareo</p> <hr/>
--	--	---	---	--

ENFERMEDADES

- **Tengo alergia/ Soy alérgico a...**
- **Tengo diabetes/ Soy diabético...**
- **Tengo asma/ Soy asmático...**
- **Me duele....**
- **Tengo + síntomas**

PREGUNTAS DEL MÉDICO

- **¿Desde cuándo?**
- **¿Hay alguien más enfermo/ malo en tu entorno?**
- **¿Tomas medicamentos?**
- **¿Lo has tenido antes?**
- **¿Estás embarazada?**