



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

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

Relevancia del factor afectivo y  
transcultural en la enseñanza de español a  
inmigrantes subsaharianos: propuesta  
didáctica ante aculturación y pidgin

Trabajo fin de estudio presentado por:	Miren Agote Plaza
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Sara Recio Pineda
Fecha:	22/02/2022

## Resumen

El presente trabajo pretende indagar el impacto psicológico del proceso migratorio en los inmigrantes subsaharianos que llegan a España y comprender sus problemas de aculturación dentro del aula ELE. La reorganización sacionormativa que deben llevar a cabo los individuos en un contexto de inmersión son innúmeros, pero se pueden llegar a convertir en un bloqueo cognitivo en la adquisición del español si se da un distanciamiento psicológico hacia la cultura meta. Se pretende, por tanto, dar una respuesta afectivo-cognitiva a la enseñanza del español en tales casos y proponer una guía basada en el enfoque pluricultural para evitar la creación de pidgin. La propuesta didáctica aquí presente contiene actividades de carácter afectivo y transcultural aplicadas a material real perteneciente a centros de bienestar social madrileños con el fin de mejorarlos para su uso en las aulas.

### **Palabras clave:**

Inmigrantes subsaharianos, aculturación, pidginización, pluriculturalidad, ELE, afectividad

## Abstract

This paper aims to investigate the psychological impact of the migration process on sub-Saharan immigrants arriving in Spain and to understand their acculturation problems in the ELE classroom. The socio-normative reorganization that individuals must carry out in an immersion context are innumerable, but they can become a cognitive blockage in the acquisition of Spanish if there is a psychological distancing from the target culture. The aim, therefore, is to provide an affective-cognitive response to the teaching of Spanish in such cases and to propose a guide based on a pluricultural approach to avoid the creation of pidgin. The didactic proposal presented here contains affective and cross-cultural activities applied to real material belonging to social welfare centres in Madrid in order to improve them for use in the classroom.

### **Keywords:**

Sub-Saharan immigrants, acculturation, pidginization, pluriculturality, ELE, affectivity

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	5
1.1. Justificación .....	5
1.2. Objetivos del TFM .....	6
2. Marco teórico .....	6
2.1. El alumno subsahariano .....	7
2.1.1. Necesidades y objetivos .....	9
2.1.2. Problemas de salud mental derivados de la migración .....	12
2.2. Aculturación .....	13
2.3. Pidginización .....	15
2.4. Afectividad en el aula .....	18
2.5. Interculturalidad y transculturalidad en el aula.....	20
3. Propuesta didáctica de intervención .....	22
3.1. Presentación .....	22
3.2. Objetivos de la propuesta didáctica.....	23
3.3. Contexto.....	25
3.4. Actividades .....	26
3.4.1. Introducción a la dinámica .....	26
3.4.2. Desarrollo de las actividades.....	27
3.4.3. Unidad 1 .....	29
3.4.4. Unidad 2 .....	34
3.4.5. Unidad 3 .....	38
3.4.6. Unidad 4 .....	42
3.5. Evaluación .....	46

4. Conclusiones.....	49
5. Referencias bibliográficas .....	51
6. Anexos .....	55
6.1. Anexo 1: Material de <i>Reencuentro</i> (Unidad 1 – Lección 2) .....	54
6.2. Anexo 2: Material de <i>Llenando la nevera</i> (Unidad 1 – Lección 3) .....	55
6.3. Anexo 3: Material de <i>Tal como éramos</i> (Unidad 2 – Lección 1)... ..	60
6.4. Anexo 4: Material de <i>Nuestros recuerdos</i> (Unidad 2 – Lección 2).....	61
6.5. Anexo 5: Material de <i>Predicciones</i> (Unidad 3 – Lección 1).....	63
6.6. Anexo 6: Material de <i>Cosas de casa</i> (Unidad 4 – Lección 1).....	66
6.7. Anexo 7: Material de <i>Quizás volvamos</i> (Unidad 4 – Lección 3).....	67

## Índice de tablas

Tabla 1. Resumen de actividades para <i>¿Cómo se dice...? A2</i> .....	28
Tabla 2. ACTIVIDAD 1.....	29
Tabla 3. ACTIVIDAD 2.....	31
Tabla 4. ACTIVIDAD 3.....	34
Tabla 5. ACTIVIDAD 4.....	36
Tabla 6. ACTIVIDAD 5.....	38
Tabla 7. ACTIVIDAD 6.....	40
Tabla 8. ACTIVIDAD 7.....	42
Tabla 9. ACTIVIDAD 8.....	44
Tabla 10. EVALUACIÓN AFECTIVIDAD.....	46
Tabla 11. EVALUACIÓN PREVENTIVA ANTE PIDGIN.....	48

## 1. Introducción

La migración ha formado parte activa de la evolución humana y gracias a ella se han configurado nuevas sociedades a lo largo de los siglos. A pesar de estar biológicamente preparados para soportar tal marcha, el proceso de migración acarrea duras consecuencias a nivel socioafectivo y psicológico que, aunque en una gran mayoría son transitorios, pueden ser generadores de problemas de integración.

En este marco de contacto de culturas, se da inevitablemente un contacto de lenguas que puede derivar tanto en shock lingüístico como en shock cultural que afecta de forma remarcada en el etnogrupo no dominante. Las últimas décadas de investigación en estas áreas han vislumbrado la unión entre la neuropsicología, la adquisición de lenguas y la identidad cultural, por lo que estudiar el impacto cognitivo entre los inmigrantes en contexto de inmersión es esencial para su correcta integración social.

Por ello este trabajo tendrá como centro de investigación la relevancia del factor afectivo y cognitivo en la enseñanza del español a inmigrantes subsaharianos para poder evitar la pidginización y la marginación durante el proceso de aculturación. Tras sobrevolar los distintos factores que repercuten en tal asunto, se presentará una propuesta didáctica para procurar solventar la creación de pidgin como consecuencia de problemas psicoafectivos.

### 1.1. Justificación

Como detonante principal de tal estudio se encuentra el interés personal de los procesos psicológicos que se encuentran detrás de los choques culturales. Considerando la identidad cultural parte intrínseca del ser humano como animal social, es necesario adaptar la enseñanza a su cuidado y superar el etnocentrismo.

Muchos de los inmigrantes subsaharianos que llegan a España han sido víctimas de un proceso migratorio extremo, y su aclimatación al nuevo país occidental tampoco es fácil. Tanto la barrera de la propia lengua como la percepción de estar por debajo del estatus pueden conllevar incluso enfermedades psicosomáticas por las incertidumbres y los miedos. Si uno de los parámetros básicos de la docencia es el estudio y comprensión de las necesidades del

alumnado, es primordial entender la situación de un inmigrante subsahariano en el aula ELE y trazar propuestas didácticas que lo lleven al éxito de la integración.

## 1.2. Objetivos del TFM

### 1.2.1. Objetivos generales

- Exponer la situación actual del alumno inmigrante subsahariano
- Comprender los procesos cognitivos de los inmigrantes subsaharianos mediante el análisis de los estudios psicolingüísticos más relevantes de las últimas décadas
- Subrayar la relevancia de la afectividad y la identidad cultural en la enseñanza de lenguas a inmigrantes
- Mejorar el material dedicado a la enseñanza de español a inmigrantes de Madrid completándolo mediante actividades afectivas y transculturales

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Crear redes asociativas entre las principales líneas de pensamiento sobre la aculturación y el aula ELE
- Analizar los métodos y hábitos para minimizar el alejamiento psicológico hacia la C2
- Estudiar las distintas vías para conseguir un enfoque transcultural en el aula ELE
- Diseñar una propuesta didáctica que evite la creación de pidgin en alumnos subsaharianos de nivel A2
- Crear actividades que faciliten el desarrollo de la noción de grupo-apoyo en el aula

## 2. Marco teórico

Este capítulo se vertebra en cinco bloques temáticos que pretenden ofrecer una mirada global de la actualidad del inmigrante subsahariano en España comprendiendo los distintos factores que afectan a su adquisición de la lengua española. El primero de ellos expone la problemática de la migración africana, la situación actual con respecto al asilo en España, agentes motores de la migración forzada y su impacto en el sistema cognitivo del migrante. El segundo bloque trabajará los principales estudios psicolingüísticos sobre la aculturación para presentar los elementos distintivos psicológicos que se deben tener en cuenta en la enseñanza de lenguas

a inmigrantes o refugiados. En la misma línea, el cuarto bloque desarrolla la creación de pidgin en este alumnado como principal problemática en el aula de ELE. Para finalizar, el cuarto y quinto bloque comienzan a dar respuestas prácticas a los diversos problemas aculturativos de los inmigrantes subsaharianos mediante la afectividad y la transculturalidad.

## 2.1. El alumno subsahariano

En la última centuria, España ha mutado de forma radical su demografía, transformándose de país migrante a país de acogida. Los años noventa sirvieron ya de antesala para este nuevo escenario poblacional mostrando un *boom* migratorio extranjero con llegadas desde Melilla. Este cambio de modelo demográfico tiene como resultado natural un cambio de modelo cultural y lingüístico que llega hasta nuestros días. Los años de investigación en la enseñanza de lenguas han vislumbrado que, en la adquisición de una lengua, el discente absorbe no solo un código lingüístico foráneo, sino toda una cosmología social de la cultura arraigada a él, proceso que deben iniciar los inmigrantes casi de inmediato al pisar tierras españolas.

Este trabajo se centrará en estudiar el mundo circundante del alumno inmigrante subsahariano en el aula de ELE. Si acercamos los datos estadísticos del INE (2021), la llegada de personas nacidas en África subsahariana a España es mucho menor<sup>1</sup> a la de habitantes nacidos en otros territorios como América Latina, Europa del Este o Marruecos, siendo este último el país que encabeza el *ranking* de la evolución poblacional extranjera residente en España el año pasado con un crecimiento relativo del 2.9%. Curiosamente en esta misma clasificación provisional de los primeros países emigrantes publicada por el INE (2021, junio) no se muestran datos sobre la llegada de población subsahariana a España en 2020. Esta ausencia no se debe a un cambio positivo en la situación socioeconómica de los territorios subsaharianos que instigue a no migrar, sino a la *trampa de la pobreza*.

---

<sup>1</sup> “Ciertamente los africanos miran hacia Europa, Oriente o EEUU, pero en la actualidad su destino principal sigue siendo la propia África. Los flujos migratorios subsaharianos son más intra-regionales e intra-continetales que extracontinentales. Debido a la ausencia de datos demográficos actualizados en la mayor parte de los países africanos y al escaso control fronterizo, los datos resultan bastante especulativos.” (Sola, 2014)



El que no haya habido una inmigración mayor en los países más pobres del África subsahariana, viene explicado en parte por la teoría denominada “trampa de la pobreza”, es decir, un obstáculo insuperable que la pobreza extrema misma representa y que impide llegar a hacer aquella inversión, que la realización de un proyecto migratorio supone. (Silva, 2016, p.17)

Por ello, aunque en todas las aulas de enseñanza, y en cualquiera de los ámbitos, es relevante estudiar el tipo de discente, sus circunstancias y necesidades, en el alumno inmigrante subsahariano el análisis situacional previo se convierte un factor capital para un resultado exitoso del proceso.

#### 2.2.1. Necesidades y objetivos

El alumno inmigrante subsahariano presenta unas diferencias marcadas con respecto a otras tipologías de alumno. Esta diferencia no debe ser comprendida como distinción en la elección de contenidos lectivos, sino en la comprensión de determinados factores emocionales y psicológicos concernientes al duro proceso de la migración que se labrará más adelante.

A diferencia de una gran mayoría que demanda enseñanza de español para superar un examen que acredite su nivel en el MCER o para poder viajar a un país hispanohablante por un determinado empleo, para el inmigrante subsahariano—en sintonía con demás inmigrantes de procedencia no hispana— la adquisición del español y su respectiva cultura puede llegar incluso a convertirse en una guía de pervivencia. Habitualmente existen motivos intrínsecos—pertenecientes al desarrollo y crecimiento personal—en el intento de aprender una nueva lengua, pero en el caso migratorio la razón es de carácter extrínseco.

El profesor ELE debe tener en cuenta que este discente deja atrás su país por fuerzas mayores: conflictos bélicos que dan como resultado desplazamientos de refugiados (fenómeno

marcado en África del Centro, Este y Oeste), trabajos forzados<sup>2</sup> (siendo África el territorio mundial con mayor índice), la esclavización por expropiación o acaparamiento de sus propias tierras por parte de grupos armados o grandes inversores extranjeros (este factor afecta de forma destacable en África subsahariana ya que aquí se encuentran los países más fértiles y con capacidad de agua dulce), esclavismo de religiones radicalizadas (la creciente presencia del islamismo radical afecta ya a la gran mayoría de países africanos), la extrema pobreza alimenticia o la violencia sexual ejercida a mujeres y niñas.

Su llegada a Europa se resume en esperanza para una vida mejor, igual que lo fue hace décadas el exilio español. Su llegada al aula—que como se analizará más adelante ya supone un problema en sí mismo—se resume en la intención de configurarse como agente social, papel en el que recae la relevancia del éxito en la enseñanza-aprendizaje de este tipo de alumno, determinando ya el primer objetivo a corto plazo. Estas andanzas se resumen, en primera instancia, en conseguir documentación reglada, vivienda y empleo.

La desinformación, unida al *hándicap* de la falta de comunicación, deriva en recurrir a centros de ayuda de inserción social donde la labor traductora, además de indispensable, se convierte en puente empático. Muchos de estos centros o fundaciones—mayoritariamente no reglados—ofrecen cursos gratuitos de ELE, dirigidos en gran medida a la búsqueda de trabajo<sup>3</sup>. En este mismo asunto, Montoto (2010) publicó un análisis sobre la necesidad de material específico para el alumno inmigrante y su adquisición en la red, estudio que hoy en día sigue gozando de gran vigencia.

Si bien las preocupaciones más apremiantes de un inmigrante subsahariano son la validación de documentos, la vivienda y el empleo, como profesores de ELE esto transmuta no tanto en el trabajo de la competencia comunicativa—pilar de las lenguas—sino en la competencia intercultural—pilar de las sociedades—. Habitualmente el objetivo primordial de un curso ELE a inmigrantes es llegar al nivel A2 ya que se considera que en esta esfera comunicativa pueden

---

<sup>2</sup> Según la OIT y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2021), en los últimos cuatro años ha habido un preocupante repunte de niños dedicados a trabajos forzados, 16,6 millones en África subsahariana, agravándose aún más por la pandemia del coronavirus. 55% de todas las víctimas de trabajos forzados son mujeres y niñas.

<sup>3</sup> Se pueden encontrar muchos centros y fundaciones de este tipo, tanto públicas como privadas: *Fundación Ezequiel Moreno*, *Fundación Sopeña*, *Asilim*, *Adsis* etc.

llevar a cabo de forma independiente y progresivamente autodidacta los diversos roles sociales que acarrearán la vida cotidiana.

Uno de los objetivos principales que se debe tener en cuenta en la enseñanza a inmigrantes subsaharianos es la prevalencia de la regularidad asistencial y la continuidad. El mayor problema de carácter formal al que se enfrentan estos alumnos es la imposibilidad de asistir al aula de forma regular y a largo plazo por sus circunstancias laborales. Muchos de ellos están atados a trabajos volubles que los llevan a tener una cotidianeidad disforme, sin un horario fijo e incluso sin un lugar determinado. Así la condición de mantero, las labores de temporada ligadas al campo (vendimia o recolecta) o los trabajos de jornalero en el que trabajan únicamente los días que así lo solicite el demandante, los llevan a no poder continuar un curso lectivo estable.

En el encuentro coordinado por la Universidad de Salamanca, *Retos y Tecnologías en la Enseñanza del Español a inmigrantes* de 2020, dentro del *Proyecto XCELING*<sup>4</sup>, se expuso la necesidad de crear una *app* que tendría como usuario el alumno inmigrante de lenguas. El proyecto de crear una aplicación móvil tiene como propósito que los alumnos inmigrantes puedan llevar una regularidad del contenido del aula aun cuando no puedan asistir de forma presencial, teniendo así en sus manos—nunca mejor dicho—tanto el contenido como una vía para autoevaluar sus destrezas.

Por tanto, el docente de alumnos inmigrantes subsaharianos tendrá como objetivo inicial crear un plan de estudios flexible y multiforme, haciendo uso de las TIC que puedan estar al alcance de los discentes. Por la limitación de ayudas públicas a los centros de bienestar social donde ofertan clases gratuitas de español a inmigrantes, es muy probable que las TIC sean escasos o nulos, por lo que se deberá tener en cuenta desde primera instancia para la creación de una programación didáctica independiente y libre de este tipo de recursos.

En la misma línea de relevancia se encuentra el uso de escenarios comunicativos reales. Aunque este punto ya haya sido ampliamente aconsejado en el ámbito de la enseñanza de lenguas, se debe hacer hincapié en tal lance puesto que, en la mayoría de las ocasiones, y a

---

<sup>4</sup> Este ambicioso proyecto está siendo llevado a cabo por algunas de las universidades más prestigiosas: *Trinity College de Dublín, Università di Bologna* etc. con la colaboración del programa *Erasmus +* de la Unión Europea.

diferencia de otros alumnos, el discente inmigrante no opta por las mismas posibilidades comunicativas.

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)

En otros contextos de inmersión, el profesor de ELE tiene la certeza de que sus alumnos se van a topar con toda una gama de circunstancias comunicativas donde podrán poner en prácticas las destrezas labradas dentro del aula y, así, retroalimentarlas. Pero, como bien asegura García (1998), los inmigrantes en muchas ocasiones se ven limitados a actos comunicativos simplistas dentro de esta sociedad foránea a la que se enfrentan. Por ello es importante que el docente presente en el aula escenarios reales y ligeramente más complejos de lo que encuentran fuera con el fin de desarrollar la competencia oral y auditiva.

Con ello, y teniendo en cuenta que aún solo se están analizando los albores del curso lectivo, será beneficioso traer situaciones que les sean útiles en su llegada a España. Teniendo en cuenta su dificultad para asistir al aula, el alumno debe ver en la enseñanza de ELE no solo una vía para aprender la lengua, sino un camino a la integración social. El docente podrá proponer actividades relacionadas con la búsqueda de empleo, por ejemplo, juegos de rol de entrevistas de trabajo, taller de redacción de email, etc. Así el estudiante tendrá a su vez una motivación al ver que también le es funcional a corto plazo.

Otro de estos objetivos iniciales del docente es la labor alfabetizadora. Este punto no es de obligado cumplimiento ya que muchos de los alumnos inmigrantes, una gran mayoría, está alfabetizada, pero cuando no es así el trabajo por parte del profesor es capital. Se debe tener en cuenta que la "alfabetización" no trata simplemente de saber escribir, sino de saber hacerlo en determinado alfabeto, el latino en nuestro caso. Al igual que ocurre con alumnos asiáticos que poseen un sistema de escritura de tipo logográfico—con los llamados sinogramas—, podemos encontrar alumnos subsaharianos con escrituras distintas a las utilizadas por el

español<sup>5</sup> o incluso alumnos que estén a medio camino y requieran refuerzo en este ámbito. Con ello es recomendable trabajar las estrategias de aprendizaje.

### 2.1.1. Problemas de salud mental derivados de la migración

El proceso de migración, siendo en sí mismo un duro trámite, puede llegar a acarrear graves secuelas psicológicas si además se desarrolla en vías de peligro. Muchos de los inmigrantes subsaharianos llegan a España en condiciones que atentan contra su integridad física por lo que el estrés y el miedo ya han sido agentes de su largo viaje. Las alteraciones que se suelen presentar entre los inmigrantes son psicósomáticas y están íntimamente ligadas a su aclimatación a la nueva sociedad. Ya en el año 1979, el psicólogo Urie Bronfenbrenner aseguraba que los seres humanos somos sistemas abiertos con un desarrollo psicológico dependiente de las influencias de nuestro mundo circundante, a las que denomina *perturbaciones* (Bronfenbrenner, 1979).

Siguiendo este fundamento, los inmigrantes se encuentran en una *transición ecológica* donde deben reorganizar toda su normativa social. Esto deriva en lo que se conoce como *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. El docente ELE debe tener bajo su conocimiento esta posible variable en su aula y procurar que “adquiera sentimientos de pertenencia y acogida” (Hernández, 2007).

El Síndrome de Ulises es precisamente un estrés superior a las capacidades de adaptación para Achotegui (2002). Llega a asegurar que entre el 15 y 20% de los inmigrantes que acuden a servicios de salud mental sufren Síndrome de Ulises y no una enfermedad psicológica. Se pueden apreciar desde sentimiento de desesperación ante el fracaso, pasando por la angustia ante la falta de oportunidades—donde las expectativas iniciales no se ven reflejadas—e incluso muestras de una soledad incipiente.

---

<sup>5</sup> Muy interesante en este lance el exhaustivo estudio de Koné (2005) sobre los problemas a los que se enfrentan los hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas al aprender español.

Por tanto, el *duelo migratorio* es realmente una reacción natural del ser humano, y el profesor de español, en este caso, debe tener en cuenta que le competen dos de los siete duelos que se han venido analizando en sociología, el *duelo por la lengua materna* y el *duelo por la cultura*, es decir, de aquello que lo hacía miembro de una sociedad concreta.

## 2.2. Aculturación

El *Instituto Cervantes* ofrece esta definición de *aculturación* en su *Diccionario de términos clave de ELE*:

La aculturación es un 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.)

El famoso teorema de la aculturación de Schumann (1978), como toda tesis, ha tenido hasta el día de hoy relecturas y adaptaciones han sido incesantes. El trasfondo de su estudio fue conseguir comprender por qué ciertos aprendientes de segundas lenguas en contexto de inmersión fosilizaban una simplificación lingüística de la lengua meta.

Su objeto de análisis fueron inmigrantes hispanohablantes en Estados Unidos, siendo el “caso Alberto” uno de los detonantes y ejemplos más conocidos. La teoría afirma que, si el entorno está compuesto por factores negativos, se abrirá una distancia psicológica y social entre el inmigrante y la nueva cultura, disminuyendo de forma exponencial la solidaridad social mutuamente. Tal falta de receptividad dará como resultado un rechazo a la integración, por tanto, el modelo de Schumann esconde a su vez un motor de “deseo” en la adquisición de una lengua. En uno de sus numerosos estudios tendidos a la neurolingüística, habla precisamente de la función capital que cumple la pretensión en el aprendizaje:

Learning requires a goal \_ i.e., the desire to possess some knowledge or skill. This goal functions as a reward, and achieving it is perceived by the organism as

pleasurable, reinforcing, or rewarding. It would appear that such goals are generated by positive appraisals of particular outcomes; in the case of learning, a positive appraisal by an individual of his or her having some particular knowledge or skill. This appraisal would be the equivalent of liking the idea of knowing something or the idea of being able to do something (Berridge & Robinson, 1998). But in order to achieve such goals, liking has to become wanting (*ibid.*), and activity has to be generated to reach the goal. A potential *incentive motive* (or goal) functions as an environmental stimulus that is appraised positively and thus as something to be desired. Such a goal has to be maintained and translated into mental and/or motor activity for its achievement. (2001)

Adaptando esta afirmación al caso que aquí compete, el entorno del inmigrante subsahariano al llegar a España es lo que Schumann definiría como “entorno con factores negativos”, lo que produciría en algunos individuos la ausencia de deseo de integrarse en la nueva sociedad y, por ende, una resistencia inconsciente de convertir el *input* en *intake*. En pocas palabras, el bloqueo cognitivo hace que no haya progresos en la interlengua.

Berry (2003) alude a las distintas dimensiones que tienen los cambios en el individuo al aculturarse; a nivel físico—nuevo sitio, mayor población, tráfico—, biológico—nueva alimentación—, político—disminución de autonomía y control—, cultural—lengua, religión—... La *adaptación* son las estrategias que se llevan a cabo durante este proceso y Berry, en su modelo categórico, presenta cuatro: separación, integración, asimilación y marginalización. En esta numeración juega un papel relevante el etnocentrismo, la noción de etnogrupo y la necesidad de crear una identidad positiva en la comunidad general.

El modelo se fundamenta en las estrategias que adoptan los mismos para enfrentarse a dos decisiones cruciales en sus vidas: 1) decidir si mantienen su propia cultura y en qué grado, amén de la intensidad de las relaciones con las personas de su mismo origen; y 2) decidir su grado de participación en la nueva sociedad de acogida, si se relacionan o no con los autóctonos y la naturaleza de su relación. (Retortillo, 2008,p.3)

Si el inmigrante quiere relacionarse con ambas culturas, la materna y la nueva, se habla de *integración*; si decide dejar su identidad cultural para acoger por completo la nueva, es

*asimilación*; si rechaza la nueva por tener en mayor estima la suya propia es *separación*; y, por último, si rechazan ambas, hablamos de *marginación*.

Realmente Schumann (1978) en su modelo contempla la aculturación como integración, considerando que la permanencia de la identidad nacional y cultural de origen son parte del proceso, tanto en el tránsito como en el fin. Por ello la labor del docente ELE es conseguir evitar el bloqueo cognitivo ante la cultura meta y ayudar al mantenimiento de su *yoidad* sociocultural. En este sentido el enfoque pluricultural que permita tanto la comparación como la relativización son pilares básicos.

El fenómeno de aculturarse, aunque se defina actualmente de forma general como un cambio cultural por el contacto prolongado de dos culturas distintas, tanto el caso estudiado por Schumann como el que aquí se estudia requieren matización. El escenario no son dos culturas con un mismo nivel de prestigio y hablantes—no es posible en el plano real—, sino el contacto entre una cultura dominante y una no dominante. La dominante es la meta y la no dominante la lengua origen del inmigrante. Los inmigrantes subsaharianos pueden llegar a desarrollar un distanciamiento psicológico hacia la cultura española fruto de verse a sí mismo situados por debajo del estatus occidental.

### 2.3. Pidginización

El *Instituto Cervantes* aporta la siguiente definición de pidgin:

El pidgin -denominado también *sabir*-es una variedad lingüística que surge a partir de dos o más lenguas con un propósito práctico e inmediato. Su función es la de satisfacer las necesidades de comunicación entre individuos o grupos de individuos que no poseen una lengua común; pero no es utilizada por ninguna comunidad para comunicarse entre ellos mismos. (*Diccionario de términos clave de ELE*, s. f.-b)

Ante una descripción tan amplia del concepto es recomendable perfilar y delimitar sus fronteras por la gran vascularización de términos lingüísticos en el ámbito. En primer lugar, se deben segregar pidgin y lengua criolla. Como afirma el IC, los pidgin son propiamente *variedades lingüísticas* configuradas mediante elementos de otras lenguas, sin embargo las



lenguas criollas son lenguas completas con un sistema gramatical, léxico y fónico producto de una pidginización previa. Los pidgin son variedades simplificadas y marginadas resultantes del contacto de lenguas y la búsqueda natural de comunicación referencial, no siendo desarrollo ineluctable su conversión en lengua criolla. Esta última, en cambio, siempre tendrá como motor creador un pidgin que ha continuado un proceso de construcción lingüística hasta la creación de lengua independiente, siendo conocido como *criollización lingüística*.

El origen de los pidgin tiene su raíz en los territorios colonizados donde existe una gran distinción entre las lenguas y culturas en contacto, por lo que su función es posibilitar tareas interlingüísticas (García Marcos, 1996).

Acercando nuevamente a los estudiosos que han marcado las grandes líneas de investigación de las últimas décadas, se han de mencionar a Corder (1967) y Schumann (1976). El inglés acepta la existencia de un estado transitorio en la etapa inicial de la adquisición de una segunda lengua, llamada también dialecto idiosincrásico. Esta idea está íntimamente ligada a la actual acepción de *interlengua*, del cual el Instituto Cervantes dice ser “sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.” La especificidad de Corder en tal lance es que el dialecto idiosincrásico al que refiere solo se da al comienzo del proceso de adquisición y no en todas sus etapas. El lingüista norteamericano, por su lado, continúa su senda neurológica exponiendo que el mencionado dialecto idiosincrásico puede cristalizarse impidiendo la evolución en las competencias comunicativas por la distancia psicológica y social del aprendiente frente a la sociedad meta.

Como se puede observar, por tanto, la pidginización es uno de los procesos que pueden desarrollarse en la aculturación, y la probabilidad de que la adquisición de una L2 no sea exitosa dando lugar a la creación de un pidgin en lugar de llegar a la transculturalidad y rol de mediador entre ambas culturas y lenguas, es marcadamente mayor en inmigrantes en situación desfavorable.

En síntesis, la pidginización al inicio del proceso de aprendizaje natural de un segundo idioma es causada por el desconocimiento de la lengua meta, mientras que su persistencia es causada por las circunstancias psicosociales pidginogénicas en las que se halla el aprendiz. (Ángulo, 2013, p.107)

Unida a la tesis de Corder, Rickford (1997) y Todd (1990) advierten sobre la naturaleza innata de simplificación lingüística humana para cumplir tareas comunicativas esenciales:

Parece ser una respuesta universal y común (Rickford et al. (1997:245)) ya que no solo existiría una capacidad innata para adquirir el lenguaje, sino también una habilidad innata para “limpiar” nuestro comportamiento lingüístico de redundancias (Todd ((1990)) y manipular la lengua para simplificarla y cubrir con éxito la función referencial en un acto comunicativo. (García, 2000, p.2)

Por ello se ha llegado a puntualizar sobre la necesidad de distinguir entre pidgin, como estadio consolidado y fosilizado de variedad lingüística, y pidginización como proceso universal y natural en toda adquisición de una lengua (García, 2000). En consonancia, es este el motivo que me lleva a utilizar el término pidgin a la hora de analizar la situación de fosilización simplificada en la enseñanza de español a inmigrantes subsaharianos y no pidginización, ya que este último será tratado como parte inexorable de la evolución del aprendizaje.

Retomando las palabras de Schumann (1978), en las que el deseo se convierte casi en cosmogonía inconsciente de cualquier instrucción, el psicoanálisis puede ilustrar de forma más concreta el procedimiento mental de un discente de lenguas. Se trata de la conocida *permeabilidad del ego*, siendo esta “la disposición de algunas personas a abandonar su individualidad y flexibilizar las fronteras de su yo lingüístico a la hora de aprender una L2” (Angulo Jiménez, 2013). Esta falta de flexibilidad del ego lingüístico da como resultado una resistencia a la nueva adquisición, pues será recibida como amenaza personal.

El reducido idiolecto que desarrolle el inmigrante subsahariano no le permitirá llegar a las funciones integradoras y expresivas de la lengua, obteniendo solo la denotativa y referencial (Smith, 1972). La compleja problemática de la creación de pidgin entre inmigrantes procedentes de países en vías de desarrollo es realmente un círculo absoluto y perfecto pues la autoimagen desde un estrato social bajo acarrea inseguridad, de ahí un rechazo o resistencia inconsciente a la cultura de inmersión, esto a su vez crea el distanciamiento psicológico posibilitando cristalizaciones lingüísticas simples de la L2, la barrera comunicativa ahonda la escasa permeabilidad del ego, y así de forma sucesiva remarcando la marginación social, la falta de posibilidades laborales y la reclusión autoimpuesta. Se ha de mencionar que

este fenómeno fomenta y facilita el surgimiento de estructuras etnocéntricas tanto por parte del inmigrante como por parte del nativo, imponiéndose este a niveles institucionales y psicológicos.

#### 2.4. Afectividad en el aula

En primer lugar, se debe aclarar que el afecto entre los seres humanos no es simple retroalimentación emocional positiva, sino también el soporte de un raciocinio sano. (Damasio, 1994). Este es el motivo principal para plantear su presencia en el aula ELE como inexcusable. “Constituye la esencia de la vida humana mental [...] Unen lo que es importante dentro de nosotros con el mundo de las personas, de las cosas y de los acontecimientos.” (Qatley y Jenkins, 1996).

Desde los años en los que el racionalismo y el empirismo se hacían eco en toda la cultura occidental, el siglo XVIII nos ha dado como herencia la supremacía del análisis cognitivo relegando la relevancia del mundo emocional a un espectro casi lírico. Según Goleman (1995), este desarrollo histórico se esconde tras la actual *incultura emocional*. Los últimos años han emergido conceptos como *responsabilidad afectiva*, convirtiéndose en la búsqueda del Grial entre las relaciones interpersonales. Esta nueva realidad psicoafectiva es esencial en el desarrollo enseñanza-aprendizaje de los alumnos inmigrantes subsaharianos.

Existen muchas formas de labrar en el aula este pilar mental desde el papel de docente. El primer escalón de una afectividad sólida es la confianza. Esta confianza en el otro está a su vez construida por la tolerancia y la aceptación de lo diferente. Muchos de los alumnos inmigrantes subsaharianos llegan a las aulas con la percepción de lejanía psicológica derivada por la diferencia de estatus socioeconómico que definía Schumann, por lo que la proyección de tolerancia debe ser el primero en dar la bienvenida<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> No se debe confundir esta tolerancia con la condescendencia.

El docente debe adoptar rol de guía o compañero de viaje. Esta figura alberga también una actitud de igual hacia el alumno. Una de las formas de crear este clima de confianza puede ser la participación activa en las actividades propuestas. La actitud pasiva o no integrada ante las actividades que se trabajan en clase puede inferir en alejar a docente y alumno, por lo que procurar participar en algunas de ellas es una buena opción.

Por ejemplo, si los alumnos han de elaborar una breve anécdota expresando con verbos de pasado algo personal, la implicación del docente exponiendo vivencias propias a la par crea una atmósfera de identificación en el otro. En la misma línea, comenzar las sesiones con breves charlas dinámicas sobre qué se ha hecho la tarde anterior o qué plato se pretende cocinar para cenar son sutilezas que propician la familiaridad en el aula. Se debe recordar que el aula de español para inmigrantes subsaharianos es también un nuevo núcleo *seudofamiliar*.

Aunque la noción de grupo sea imprescindible en todo contexto de enseñanza de lenguas, en el caso aquí concerniente lo es de forma más notoria. La lejanía con respecto a su tierra y/o familia en la gran mayoría se ha dado como se ha referido anteriormente por motivos de fuerza mayor, por lo que el aula de español para muchos se convierte en su único puente de conexión social de la C2. El grupo del aula, incluyendo al docente en él, puede en muchos casos ser el núcleo más íntimo en los primeros meses de estancia en España.

El docente debe atenerse a la personalización. Recordar detalles que los alumnos comentan en el aula es necesario para crear afecto: profesión, estudios, gustos, pasajes contados, planes de futuro etc. Cuando el alumno percibe que el docente tiene en cuenta su identidad personal y recuerda hasta los datos más sutiles, se construye una sensación de bienestar, de preocupación por el bien del otro. Es útil por tanto que el docente posea un bloc de notas personal donde poder registrar distintos aspectos que cada alumno haya comentado en clase. Para los inicios de curso puede ser un recurso a tener en cuenta.

La sensación de confianza es también la herramienta más funcional para conseguir la cooperación. Chamot (1997) afirmó que el trabajo cooperativo ayuda directamente en el progreso de la inteligencia interpersonal. Entre los ocho tipos de inteligencia que presenta el psicólogo Gardner (1983), la inteligencia interpersonal es la capacidad de comprender y dar respuesta al entorno con efectividad, teniendo la habilidad de reconocer sentimientos o superar problemas (Chamot & O'Malley, 1997). Precisamente los albores de la comunicación

comienzan con la comprensión y la respuesta adecuada al otro, por lo que la cooperación grupal debe ser una constante para una exitosa integración social.

Otro de los grandes problemas del choque cultural prolongado es la ansiedad. En el año 1989, Heron hablaba de la ansiedad existencial configurada por tres subdimensiones, ansiedad de aceptación, de orientación y actuación.

¿Me aceptarán, gustaré, me querrán? [...]

¿Comprenderé lo que sucede? [...]

¿Podré poner en práctica lo que he aprendido? (Heron, 1989)

Los inmigrantes sufren esta ansiedad por la aceptación externa de forma extrema. Esta ansiedad comunicativa era menos evidente en el uso de métodos tradicionalistas como la vía gramática-traducción precisamente por la menor interacción del alumno. Al procurar potenciar la participación oral de los alumnos, el docente debe aceptar de antemano la presencia de esta ansiedad, por tanto, los objetivos iniciales a corto plazo deberán ser el control de esta pasión. Las actividades de *warm up* o rompe-hielo pueden ser útiles para disminuirlo e introducirlos en la dinámica cooperativa. Este tipo de actividades se caracterizan por su brevedad y facilidad, centrados en la producción y que no incluyen contenidos específicos o novedosos. Existe una gama muy amplia de *warmers* aptos para el caso expuesto. En el *VII Seminario Formación de Profesores de ELE* (2016), por ejemplo, se presentó una entretenida colección de seis actividades de este tipo.

## 2.5. Interculturalidad y transculturalidad en el aula

Antes de nada, es conveniente matizar la diferencia entre estos dos conceptos. La interculturalidad “es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida” según el Instituto Cervantes. Sin embargo, el Diccionario de Términos clave de ELE, no presenta una entrada directa al término *transcultural*, derivándonos en su lugar a *competencia pluricultural*, aceptando ser “la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas” (*Diccionario de términos clave de ELE*, s. f.-b).

Lo importante en la leve distinción entre ambas ideas, será aquí tratada como diferencia de grado dentro de un *continuum*. Dentro de la competencia comunicativa intercultural, Meyer (1991) distingue tres niveles, el monocultural, el intercultural y el transcultural. En el primero de ellos el alumno “contempla todo desde la perspectiva cultural propia”, en el segundo se “establecen comparaciones entre la cultura propia y la ajena”, y en el tercero “el alumno es capaz de posicionarse por encima de las culturas en contacto y actuar como mediador”. En pocas palabras, como toda competencia, se irá adquiriendo de forma gradual, siendo el objetivo docente llegar tanto al segundo, como al tercer nivel. Cuando los alumnos inmigrantes traspasen el aula su nivel, como el de cualquier aprendiente de lenguas, será el monocultural.

En sintonía con la división tripartida y gradual de la CCI, la tipología cultural también se bifurca de forma similar, la cultura legitimada o *con mayúsculas*, la cultura esencial o *con minúsculas*, o la cultura *con K*. Tradicionalmente la educación ha otorgado el papel protagonista a la primera de ellas, albergando literatura, historia, arte, ciencia etc., la segunda de ellas es la referida la cultura de lo cotidiano y la capacidad nativa de dar respuesta adecuada al entorno, y la última, y menos cultivada, es la perteneciente a las particularidades de las subculturas—argot juvenil, por ejemplo—.

Una buena hoja de ruta para los alumnos subsaharianos será tener como eje central la cultura esencial. Utilizarlo como núcleo vertebrador permite trabajar desde un punto cómodo y funcional todos los tipos culturales. Retomando la idea de “utilidad” que debe tener el curso, puesto que por sus dificultades diarias podrán optar por el absentismo o abandono si no perciben beneficio a corto plazo, será conveniente el uso de la cultura *con minúsculas* por ser esta la unida al conocimiento operativo de un hablante dentro de su comunidad. Teniendo este tipo como punto de partida, el docente podrá crear vinculaciones con la legitimada o la epidérmica por conveniencia o contenido en curso para conseguir conocimientos y destrezas globales.

Actividades que comparen ambas culturas—y en sus tres dimensiones—deberán ser una constante. El rol de mediador transcultural solo es posible mediante la comparación y relativización. El primer paso para ello debe ser la aceptación, tanto por parte de los alumnos

como del docente, de la existencia irremediable y natural de los malentendidos dentro del intercambio. El docente debe hacerles ver que estos contratiempos solo son muestra de estar siendo partícipe del proceso, esta aceptación ayudará a evitar actitudes derrotistas o cuadros ansiosos.

### 3. Propuesta didáctica de intervención

#### 3.1. Presentación

La presente propuesta didáctica girará en torno a las dos herramientas ineludibles para combatir el surgimiento de pidgin en la adquisición del español por parte de inmigrantes subsaharianos: la afectividad y la transculturalidad.

Estos dos parámetros no deben ser contenidos explícitos en unidades determinadas, sino dos constantes subyacentes que guíen los demás argumentos del curso. En un curso de enseñanza de español, independientemente del tipo o duración, existen contenidos que se abarcan en un periodo de tiempo determinado, a pesar de que siempre recurramos nuevamente a ellos para consolidar su adquisición o para aumentar su capacidad, pero en este caso estamos no estamos ante contenidos sino ante herramientas funcionales. En un intento de aplicar una imagen sencilla a esta idea, podría decirse que la afectividad y la transculturalidad son el cemento que liga los ladrillos de cualquier programación didáctica ELE a inmigrantes, siendo los ladrillos los contenidos comunicativos.

Por ejemplo, si un grupo de nivel A2 comienza a estudiar los verbos en pasado, tendrá sesiones específicas donde labren dicho asunto mediante ejercicios variados, y a este se le irán uniendo más formas verbales en la medida que avance el curso creando cual mosaico el gran enmarañado verbal español. Pues bien, con los dos factores referidos no se pueden crear sesiones lectivas—o, mejor dicho, no lo considero fructífero—a inmigrantes subsaharianos ya que realmente su fin es que los alumnos sobrelleven el choque psicológico y le permita asumir de forma exitosa los contenidos gramaticales, léxicos y socioculturales.

Como se ha referido en el apartado **Necesidades y objetivos**, uno de los grandes problemas en la enseñanza ELE a inmigrantes subsaharianos es la falta de constancia en la asistencia al

aula por sus condiciones laborales inestables. Muchos de ellos terminan declinando su propia decisión de continuar el curso al ver que el trasiego de su vida diaria no permite la regularidad que requiere la enseñanza. El segundo factor que conlleva este abandono del aula es la percepción de falta de utilidad. Es fácilmente comprensible que una persona que acaba de abandonar su país y su cultura por motivos de fuerza mayor como las hambrunas o las presiones dictatoriales priorice su sustento económico—por precario que sea—a la continuidad de un curso que aparentemente no le aporte utilidad o beneficios a corto plazo. Por este motivo, dedicar sesiones o unidades didácticas íntegras a actividades afectivas o interculturales puede acarrear un mayor índice de abandono al no ofrecer herramientas prácticas y funcionales en los primeros meses en España.

La propuesta didáctica de este estudio es la integración constante de actividades regidas por estos dos factores a lo largo del curso, pudiendo intercalarlas entre las actividades de los demás contenidos para evitar la creación de pidgin. En todos los procesos de adquisición de una lengua existe una etapa inicial de choque cultural transitorio al entrar en contacto con una nueva cosmovisión, pero en el caso de inmigrante subsaharianos esto es marcadamente acentuado por el estrato económico que conduce al aislamiento social. En el desarrollo psicológico de las siguientes semanas la flexibilidad del ego lingüístico tomará las riendas de la construcción de la competencia comunicativa e intercultural.

### 3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

- Asimilar la cultura meta de una forma globalizadora teniendo como punto de partida la *cultura esencial*
- Operar como mediador transcultural superando las barreras de lejanía psicolingüísticas
- Relativizar las distinciones entre las culturas en contacto manteniendo una actitud positiva y tolerante
- Desarrollar las aptitudes psicoafectivas para una adquisición de competencias exitoso
- Asumir el malentendido intercultural como parte del proceso de aculturación



- Superar los problemas presentados dentro de la comunidad C2
- Controlar y disminuir la ansiedad existencial en el aula
- Construir un grupo aula con la que sus componentes se sientan amparados

### 3.3. Contexto

Antes de plantear un contexto simulado donde proyectar las actividades que se pueden trabajar en este aspecto, es conveniente hacer un repaso sobre el contexto real de estos alumnos en España.

El Boletín Oficial del Estado pone de manifiesto la dimensión del problema migratorio en el país, haciendo hincapié en relevancia de la integración de los inmigrantes:

«Artículo 2 ter. Integración de los inmigrantes.

1. Los poderes públicos promoverán la plena integración de los extranjeros en la sociedad española, en un marco de convivencia de identidades y culturas diversas sin más límite que el respeto a la Constitución y la ley.

2. Las Administraciones Públicas incorporarán el objetivo de la integración entre inmigrantes y sociedad receptora, con carácter transversal a todas las políticas y servicios públicos, promoviendo la participación económica, social, cultural y política de las personas inmigrantes, en los términos previstos en la Constitución, en los Estatutos de Autonomía y en las demás leyes, en condiciones de igualdad de trato.»

(BOE núm. 299 de 12 de diciembre de 2019)

La pregunta ahora es dónde y cómo pueden recibir los inmigrantes subsaharianos esta integración. Madrid se posiciona como epicentro nacional en la enseñanza de español a extranjeros, albergando un sinfín de opciones y modelos didácticos diversos. En cuanto a la oferta didáctica gratuita para inmigrantes, la Comunidad de Madrid tiene distintos centros de bienestar social que abarcan diversas actividades para distintos grupos sociales.

Como se ha nombrado con anterioridad, al estar sujeto a la necesidad de conseguir funciones primarias en las actividades sociolaborales dentro de una comunidad, los niveles de español

que se trabajan en las clases a inmigrantes son el A1 y el A2. Para la configuración de las actividades que se desarrollarán en el siguiente apartado se han tenido en cuenta las etapas de la adquisición del lenguaje sensibles a la fosilización de variedades simplificadas de la lengua y la resistencia psicológica a la integración comunitaria. La aparición de pidgin y los problemas de aculturación, por tanto, son estadísticamente mayores en el nivel A2 puesto que el nivel elemental se adquiere de forma rápida en estos casos ante la apremiante situación en la llegada al país por parte de estos alumnos. Por este motivo las actividades culturales y afectivas de esta propuesta didáctica se centrarán en este nivel. De forma general, las sesiones semanales en A2 tienen una duración de dos horas, pudiendo acceder también a talleres de conversación.

Esta propuesta didáctica busca ser veraz en cuanto a la realidad y posibilidades de los centros de bienestar que ofrecen clases gratuitas a inmigrantes subsaharianos en Madrid. Por ello se ha seleccionado una de estas instituciones del distrito centro de la ciudad con el objetivo de recaudar información certera y dar una respuesta didáctica acorde a estas realidades. El centro contactado ha sido *Casino de la Reina*, en el núcleo neurálgico madrileño. Tras charlar con los docentes de español, comentan hacer uso de materiales de carácter diverso, desde actividades personales propuestas por cada profesor hasta aquellos extraídos de portales digitales. El manual que utilizan como guía durante las semanas lectivas del nivel A1 es *Tejiendo el español* (2020).

Como se ha mencionado, al tener el objetivo de evitar los pidgin derivados de problemas psicoafectivos, el nivel en el que se centrarán las actividades será el A2. Por ello se opta por un homónimo de *Tejiendo el español* (2020) en nivel A2, *¿Cómo se dice...? Nivel A2* (2008) para su uso en centros de bienestar social en la ciudad de Madrid.

Al igual que ocurre con el anterior, *¿Cómo se dice...?* también fue elaborado por una asociación, la *Fundación Montemadrid* y presenta la misma dinámica destinada a la producción del alumno. Tanto el manual de nivel A1 *Tejiendo el español*, como el de nivel A2, *¿Cómo se dice...?*, se cederán en formato PDF en **Referencias bibliográficas** para la consulta del lector.

Nuevamente, en la búsqueda de fidelidad a la realidad actual de estas instituciones, el número de alumnos que configurará el aula de esta propuesta didáctica será de 15. Además, el grupo-

aula tendrá una edad comprendida entre los 18 y los 23 años por ser estos rangos de edad los más habituales entre inmigrantes subsaharianos en España.

### 3.4. Actividades

#### 3.4.1. Introducción a la dinámica didáctica

Es necesario comprender que los ejercicios destinados a centros como *Casino de la Reina* deben ser plenamente funcionales y prácticos. El exceso de trabajo de estos espacios, unido al apoyo económico limitado, requiere la creación de actividades flexibles y posibilitadoras que no demanden exceso de materiales y medios específicos que puedan estar fuera del alcance real de los docentes.

El objetivo es mejorar o completar el manual *¿Cómo se dice...? Nivel A2* con actividades afectivo-culturales para optimizar la integración social evitando la creación de pidgin. El manual citado está dividido en cuatro bloques—denominados *unidades*—con cuatro lecciones cada uno de ellos. En este apartado contiguo se presentarán dos actividades—ocho en total—para cada unidad del libro mencionad, seleccionando así dos de las cuatro lecciones que configura cada unidad para la adhesión de la nueva actividad que aquí se propondrá. Como hilo conductor, se preservarán los títulos propios del manual para que el lector pueda acceder a ellos y consultarlos de manera más rápida y sencilla. Asimismo, al ser actividades de carácter abierto con temática amplia son aptas para su adhesión a otros materiales destinados a alumnos inmigrantes.

Como factor de trabajo se ha tenido en cuenta la limitación de recursos digitales o soportes técnicos. Por ello gran parte de las actividades solo necesitarán un soporte técnico para la visualización de determinados vídeos o materiales físicos como papel o láminas de elaboración propia presentadas en **Anexos**.

Otro de los puntos que se han tenido en cuenta ha sido la naturalización de la migración y su problemática circundante. Actualmente la estigmatización de los procesos migratorios sigue siendo uno de los pilares del etnocentrismo o el racismo, teniendo como principal consecuencia la censura y silenciamiento de los problemas psicológicos que acarrear. Por este

motivo se ha primado la expresión de emociones correspondientes a este tránsito a lo largo de las actividades.

Por último, se deben anotar nuevamente los beneficios de la participación en las actividades por parte del docente. “Participar” en este caso no significa ayudar en la comprensión o elaboración de los ejercicios, sino llevarlos a cabo como un alumno más. Esta cercanía por parte del profesor es un buen ingrediente para optimizar el deseo de integración.

### 3.4.2. Desarrollo de las actividades

A continuación, la Tabla 1 muestra una sinopsis de la estructura que llevará la intervención didáctica. En el margen izquierdo se presentan el orden de las actividades y su pertenencia a su correspondiente unidad dentro del manual *¿Cómo se dice...? A2*. A su derecha se exponen de forma breve las destrezas, contenidos y agrupamientos de cada una de ellas.

**Tabla 1.** Resumen de actividades para *¿Cómo se dice...? A2*

ACT.	TÍTULO	DESTREZAS	CONTENIDOS	AGRUPAMIENTO	
1	<b>BLOQUE 1</b>	<b>Reencuentro</b>	Comprensión y expresión oral Comprensión escrita	Léxico Gramática	Clase / Tríos
2					
<b>FASE INICIAL</b>					
3	<b>BLOQUE 2</b>	<b>Tal como éramos</b>	Producción escrita Recepción auditiva	Funcional Léxico Gramática	Tríos / Clase
4					
<b>FASE DESARROLLO</b>					
5	<b>BLOQUE 3</b>	<b>Predicciones</b>	Expresión escrita Comprensión lectora	Gramática	Individual
6					
<b>FASE CIERRE</b>					
7	<b>BLOQUE 4</b>	<b>Cosas de casa</b>	Expresión oral Expresión escrita Autoconocimiento Metacognición	Funcional Léxico Gramática	Parejas / Clase
8					

Fuente: Elaboración personal

### 3.4.3 Unidad 1

**Tabla 2. ACTIVIDAD 1**

<b>ACTIVIDAD 1. Reencuentro (Unidad 1 – Lección 2)</b>	
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Normalizar los escenarios resultantes de la migración</li> <li>○ Identificar las distintas emociones derivadas del duelo y el reencuentro</li> <li>○ Comprender los matices semánticos del léxico de los sentimientos</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	Se trabaja la <b>comprensión y expresión oral</b> con la visualización y debate de los vídeos, y <b>comprensión escrita</b> gracias a la selección de palabras y su posterior adhesión a los contextos visualizados.
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Léxicos:</b> vocabulario relacionado con sentimientos (<i>confundido; feliz; nervioso...</i>).</li> <li>○ <b>Gramaticales:</b> expresar acciones recientes mediante el pretérito perfecto compuesto (<i>Yo he vivido; Él ha estado...</i>) y acciones del presente (<i>la mujer está; parecen tristes...</i>).</li> </ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Grupal (la clase entera):</b> puesta en común en la pizarra junto al profesor y visualización de vídeos.</li> <li>○ <b>Tríos (división de clase en grupos de tres):</b> debate de vídeos y selección de palabras del material ofrecido para definir el video que les corresponda.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Soporte técnico visual: ordenador, televisión o proyector.</li> <li>○ Pizarra del aula (rotulador o tiza)</li> <li>○ Material recortado de emoticonos y palabras</li> <li>○ Diccionario bilingüe (español-francés o español-inglés)</li> <li>○ Hojas en blanco, bolígrafo y tijeras.</li> </ul>
<b>Duración – 30'</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 10' identificación de cada palabra con su respectivo emoticono en grupos de tres alumnos</li> </ul>

## Desarrollo

- 5' aportación a la pizarra con ayuda del profesor para aclarar significados del léxico visto
- 10' visualización del vídeo y selección del léxico
- 5' creación de la flor

Para esta actividad el docente llevará al aula una selección de vídeos, por lo que necesitará un soporte (ordenador, televisión o proyector) para su visualización. Los vídeos tendrán como temática los reencuentros entre seres queridos, y deberán presentar tanto escenarios cotidianos españoles como escenas derivadas de procesos migratorios. En este ámbito podemos encontrar anuncios navideños, extractos de películas, documentales biográficos sobre vivencias migratorias, cortometrajes sobre las relaciones a distancia por motivos bélicos, políticos o sociales etc.

El objetivo de esta actividad es comenzar un proceso de implicación psicoafectiva que se desarrollará a lo largo del curso. Para ello se trabajará el léxico de los sentimientos mediante adjetivos.

La actividad se llevará a cabo por grupos de tres alumnos. El profesor llevará al aula cinco emoticonos recortados a papel junto con el léxico que se trabajará igualmente recortado. Se requerirá la impresión y recorte de cinco plantillas (véase Anexo 1) ya que se formarán cinco grupos de tres alumnos. Cada grupo tendrá para sí la plantilla recortada de tal modo que deberán unir ellos mismos cada palabra a su emoticono respectivo. Por ejemplo, si una de las palabras presentes es *temeroso* deberán unirla al emoticono que representa este estado. Para ello podrán utilizar un diccionario bilingüe, una de las estrategias de aprendizaje más certera.

Una vez hecha esta reconstrucción grupal, se pondrá en común con el profesor en la pizarra para comprobar si se ha hecho de forma correcta o no.

	<p>Tras esta introducción al contenido léxico, el aula volverá a disponerse en los grupos de tres. El profesor otorgará de forma aleatoria a cada grupo uno de los vídeos que ha seleccionado previamente para que puedan visualizarlo y analizarlo.</p> <p>Tras debatir sobre él y las emociones que sienten sus figurantes, elegirán seis palabras vistas minutos antes para describir lo que sienten o han sentido las personas que salen en él.</p> <p>Escribirán cada palabra seleccionada en un trozo de papel al que deberán darle forma de pétalo. Una vez confeccionadas las seis palabras en forma de pétalo los unirán con una grapa o similar creando una flor de papel. Estas flores que representan los distintos sentimientos ante situaciones de separación y reencuentro de seres queridos serán colocadas en las paredes del aula.</p> <p>El importante que los alumnos tengan desde el inicio del curso un leve recordatorio visual en el aula de comprensión de su situación vivencial. Las actividades emocionales que derivan en atrezo del aula consiguen crear un clima de seguridad ante la aceptación del otro.</p>
<p><b>Anexo</b></p>	<p><a href="#"><u>Anexo 1: Material de Reencuentro (Unidad 1 – Lección 2)</u></a></p>

**Tabla 3:** ACTIVIDAD 2

	<p><b>ACTIVIDAD 2. Llenando la nevera (Unidad 1 – Lección 3)</b></p>
<p><b>Objetivos Específicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comparar las distintas culturas en contacto para superar la visión monocultural</li> <li>○ Considerar la posibilidad de coexistencia cultural mediante la fusión gastronómica</li> <li>○ Recordar y reproducir de forma exitosa el léxico trabajado</li> </ul>

<b>Destrezas</b>	<b>Comprensión escrita</b> al leer recetas culinarias. Y <b>expresión escrita</b> con la elaboración de la misma.
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Léxicos:</b> vocabulario relacionado con el mercado (<i>Gastronomía y utensilios: ingredientes; dulce; salado; puchero...</i>).</li> <li>○ <b>Gramaticales:</b> verbos en infinitivo para repasar el nivel A1.</li> </ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Por parejas:</b> selección de las recetas y elaboración de las mismas en versión española.</li> <li>○ <b>Grupal:</b> exposición en clase de la selección y adaptación.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Soporte técnico visual: ordenador, televisión o proyector (voluntario)</li> <li>○ Recetario impreso.</li> <li>○ Hojas en blanco y bolígrafo.</li> </ul>
<b>Duración – 40'</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 10' visualización y lectura de recetarios</li> <li>○ 15' selección y elaboración de receta</li> <li>○ 15' exposición de las parejas (2')</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>En esta actividad comenzará la comparación cultural entre la sociedad meta y la sociedad natural de los alumnos. Para conseguir alumnos transculturales, el primer paso a seguir es comparar y relativizar las culturas en contacto. Una buena forma para estas primeras comparaciones es la gastronomía.</p> <p>La gastronomía como pretexto para esta inmersión cultural inicial es una buena opción ya que tiene gran relevancia en la vida diaria y carece—en su mayoría—de matices controvertidos que puedan ocasionar malestar en el aula.</p> <p>Esta actividad se desarrollará sin necesidad de soporte técnico o conexión a la red. Sin embargo, puede ser beneficioso comenzarla con la visualización de vídeos que sirvan como estímulo para sumergir a los alumnos en la temática a trabajar. Tras esta posible introducción,</p>



la actividad comenzará directamente con la lectura por parejas<sup>7</sup> del material físico creado por el propio profesor. Este recetario que se presentará en el aula será un compendio de láminas resumidas de comida típica española con la que los alumnos podrán conocer de manera sencilla los platos más clásicos del país y utilizarlas a modo de plantilla a seguir para su actividad.

Tras hojear por parejas las recetas españolas<sup>8</sup>, deberán seleccionar un plato típico de su país—decidiendo entre ambos qué plato seleccionar si los alumnos tienen distinta nacionalidad—que se pueda fusionar con la gastronomía española que acaban de conocer con el fin de crear una receta novedosa y única para un restaurante moderno de gastronomía africana-española.

La dinámica se distribuirá en dos secciones: la primera será la escritura de los ingredientes y la elaboración del plato—incluyendo utensilios y emplatado—, y la segunda una breve presentación ante el resto de sus compañeros. En pocas palabras, deberán crear una receta reversionada a caballo entre España y África subsahariana inspirándose en los platos típicos de ambas culturas. La primera sección trabajará el léxico que han visto durante *Llenando la nevera*, unida a la reactivación de los verbos en infinitivo que han labrado en el nivel A1 y que servirá de trampolín para el posterior trabajo de las formas en pasado. Por su lado, la segunda sección trata de comenzar la interacción en el grupo de manera impersonal para desarrollar la escucha activa y el mantenimiento de un filtro afectivo bajo.

Las actividades relacionadas con los platos típicos de sus países de origen y su aplicación en el nuevo mundo en el que viven hacen que

---

<sup>7</sup> El docente deberá tener en cuenta la necesidad de crear parejas y grupos nuevos en cada actividad. El objetivo es crear una noción de pertenencia al grupo en su totalidad, por lo que la rotación es indispensable.

<sup>8</sup> El material ofrecido es extenso. Los alumnos no deberán leer todas las recetas que el docente ofrezca sino seleccionar uno que les llame la atención.

	el desarraigo o duelo cultural sea más asumible y llevadero, procurando así no una suplantación sino una conexión entre ambas culturas.
Anexo	<a href="#">Anexo 2: Material de <i>Llenando la nevera</i> (Unidad 1 – Lección 3)</a>

### 3.4.4 Unidad 2

**Tabla 4:** ACTIVIDAD 3

ACTIVIDAD 3. <i>Tal como éramos</i> (Unidad 2 – Lección 1)	
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Potenciar la interacción en el aula mediante la indagación en el otro</li> <li>○ Comenzar la creación de pertenencia a un grupo como estrategia contra la soledad vinculada a la aparición de pidgin</li> <li>○ Trabajar la expresión de acciones en el pasado mediante el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se trabajará la <b>producción escrita</b> y la <b>recepción auditiva</b>.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Funcionales:</b> clasificación y expresión de ideas por categorías (verdad-mentira)</li> <li>○ <b>Léxicos:</b> vocabulario relacionado con la personalidad</li> <li>○ <b>Gramaticales:</b> descripción hábitos, personas y cosas en el pasado mediante el pretérito imperfecto. (<i>Él cantaba; yo bailaba; estuve en casa...</i>)</li> </ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Grupal (tríos):</b> averiguación de verdad o mentira.</li> <li>○ <b>Grupal (la clase entera):</b> clasificación de la puntuación final del juego.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Plantilla de redacción y bolígrafo</li> <li>○ Pizarra para contabilizar las puntuaciones si es necesario.</li> </ul>

<b>Duración – 30'</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ 10' realización de lista verdad-mentira (individual)</li><li>○ 20' juego <i>¿Verdadero o falso?</i> (primera y segunda ronda, 10' cada una)</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Esta actividad simulará el clásico juego <i>¿Verdadero o falso?</i> Los alumnos ya han concluido el primer bloque del curso y por tanto tienen cierta relación entre ellos. Para profundizar estos lazos es necesario que tengan información los unos de los otros. Con este objetivo, se instará a los alumnos a hacer una breve lista de tres curiosidades o anécdotas verdaderas y otras dos falsas sobre ellos mismos de forma individual. Las anécdotas podrán ser de cualquier etapa de la vida de los alumnos, así como de cualquier ámbito que decidan mostrar. De esta manera se trabaja la distinción entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto de una manera más natural ya que los alumnos estarán centrados en qué deciden contar de ellos mismos.</p> <p>Una vez hayan terminado su listado de anécdotas verdaderas y falsas, se organizará el aula en grupos de tres personas.</p> <p>La dinámica del juego será la siguiente:</p> <p>Cada alumno elegirá de forma secreta una de las cinco anécdotas que acaba de escribir y se la relatará a sus compañeros. Tras escucharla atentamente, cada uno de los otros dos integrantes del grupo dirá si lo considera falso o verdadero. Se repetirá dos veces por turnos, por lo que cada alumno deberá contar dos anécdotas.</p> <p>De cada pequeño grupo saldrá un ganador, la persona que más veces haya averiguado si sus compañeros mentían o decían la verdad. Los ganadores a su vez se retarán de igual manera entre ellos en una tanda final.</p>

	Este tipo de actividades tienen dos claros objetivos: la motivación mediante el factor lúdico y el misterio, y el conocimiento interpersonal.
Anexo	<a href="#">Anexo 3: Material de <i>Tal como éramos</i> (Unidad 2 – Lección 1)</a>

**Tabla 5:** ACTIVIDAD 4

	<b>ACTIVIDAD 4. <i>Nuestros recuerdos</i> (Unidad 2 – Lección 2)</b>
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interaccionar con la comunidad de la C2 de manera exitosa</li> <li>○ Conocer el pasado multicultural de España</li> <li>○ Superar los límites nocionales de <i>aula</i> como único espacio de aprendizaje</li> <li>○ Desarrollar los lazos afectivos del grupo fuera del aula</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	Acercamiento del alumno al contexto cultural español con motivo de afianzamiento de lazos afectivos (grupales del aula) y con la nueva cultura a la que se está adaptando. <b>Vinculación con la cultura española, manejo de cultura legitimada.</b> Junto con ello, la producción y recepción oral serán las claves de la actividad.
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Léxicos:</b> contenidos del pasado cultural de España visto en <i>Nuestros recuerdos</i></li> <li>○ <b>Gramaticales:</b> distinción de usos entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto.</li> </ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Grupal (la clase entera):</b> excursión a Toledo.</li> <li>○ <b>Grupos de tres alumnos:</b> actividad gincana.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Viaje metro (bono Comunidad de Madrid)</li> <li>○ Mapa físico de la ciudad de Toledo</li> <li>○ Lámina de preguntas <i>gincana</i></li> <li>○ Bolígrafo</li> </ul>

<b>Duración – Día de la sesión</b>	○ El día entero de la sesión correspondiente se dedicará a la excursión a Toledo (la duración del trayecto desde la ciudad de Madrid es de 50' por lo que cabe la posibilidad de que la excursión dure medio día, a voluntad de los alumnos)
<b>Desarrollo</b>	<p>Al igual que ocurre en cursos de lenguas u otras materias, se debe tener en cuenta el impacto que tiene la educación integral y externa en los alumnos. Uno de los beneficios que ofrece la capital madrileña es la grandísima variedad de actividades que se pueden llevar a cabo tanto en el campo más ocioso como en el más académico. Esta propuesta didáctica busca el fortalecimiento emocional y cultural de los alumnos tanto dentro como fuera del aula, por lo que llevar ese clima de confianza al exterior es una buena vía.</p> <p>Esta actividad consistirá en una visita a Toledo. Teniendo en cuenta las limitaciones económicas de los centros de bienestar social, es una opción perfecta para trabajar el pasado cultural de España puesto que, además de rápido, el viaje está incluido en los bonos de transporte público. Durante todo el trayecto los alumnos podrán hacer uso de un mapa de la ciudad ofrecido por el docente donde se registran de forma numerada museos, monumentos, horarios y precios.</p> <p>La actividad que se les propondrá a los alumnos será una <i>gincana</i> de preguntas que deberán resolver en grupos de tres. El profesor dará a cada grupo una lámina con cinco preguntas que deberán contestar sin hacer uso de ningún recurso TIC (acceso a Internet vía móvil), es decir, la resolución de preguntas se llevará a cabo ya sea mediante preguntas a los propios lugareños, acercándose a servicios de atención turística o personándose en los lugares referidos a las cuestiones. El grupo que antes conteste de forma correcta a las cinco preguntas será el ganador.</p>

	<p>Asimismo, los alumnos tendrán tiempo libre para visitar los monumentos o museos que prefieran. Para ello tendrán como guía el mapa dado por el docente (véase en Anexo 4). Estas visitas buscan reactivar el léxico histórico que han trabajado en <i>Nuestros recuerdos</i>.</p> <p>Poder ver la simbiosis en la que vivió antes la sociedad española es un ejemplo esperanzador para los alumnos que en muchas ocasiones se ven inmersos en situaciones etnocéntricas en su contexto de inmersión.</p> <p>Por último, se debe tener en cuenta el papel de ocio de esta actividad. Como se ha repetido a lo largo de este trabajo, uno de los grandes detonadores del alejamiento psicológico de la comunidad meta y su seguida fosilización lingüística es la ausencia de escenarios positivos en los primeros meses de llegada. Ver la posibilidad de ocio y disfrute de la cultura legitimada disminuye la sensación de estar por debajo del estatus social y, por ende, disminuye la probabilidad de creación de pidgin.</p>
<b>Anexo</b>	<a href="#">Anexo 4: Material de <i>Nuestros recuerdos</i> (Unidad 2 – Lección 2)</a>

### 3.4.5 Unidad 3

**Tabla 6.** ACTIVIDAD 5

ACTIVIDAD 5. <i>Predicciones</i> (Unidad 3 – Lección 1)	
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Producir un prisma de ilusión futura en el alumno para una motivación mayor en la integración social de la cultura meta</li> <li>○ Crear objetos con valor emocional como vínculo al grupo</li> <li>○ Desarrollar la expresión del futuro</li> </ul>

<b>Destrezas</b>	<b>Expresión escrita</b> al escribir una carta. <b>Comprensión lectora</b> al leer su carta correspondiente.
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Gramaticales:</b> expresar acciones en el futuro</li></ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Individualmente redacción de la carta.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Hojas en blanco y bolígrafo.</li></ul>
<b>Duración – 25'</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ 15' redacción de carta futura.</li><li>○ 10' entrega y lectura de la carta.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>En esta primera lección del bloque tercero los alumnos han trabajado la expresión de futuro y probabilidad. Además, durante las ocho lecciones presentes en el manual han desarrollado la creación de noticias y cartas personales.</p> <p>La actividad será de carácter individual. Al estar inmersos en el tercer bloque del curso, potenciar actividades individuales es tanto beneficioso como necesario para comenzar a estimular su confianza en sí mismos.</p> <p>En esta actividad cada alumno deberá escribir una carta dirigida a otro compañero sin saber quién será el destinatario. La epístola redactará una predicción de futuro favorable, siendo la clave fundamental la creación de un texto esperanzador o de aliento. Por ejemplo:</p> <p><i>Estimado compañero:</i></p> <p><i>Este año encontrarás un trabajo estupendo. Tus vecinos maleducados se mudarán y conocerás nuevos amigos...</i></p> <p>Para la confección de la carta el profesor ofrecerá una plantilla que podrán utilizar como modelo, así como distintas marcas de cortesía escrita utilizadas en ellas. Otra opción válida es simular la estructura</p>

	<p>de la carta en la pizarra, identificando cada parte de forma colectiva junto al profesor a modo de introducción de la actividad.</p> <p>Cuando los alumnos hayan terminado de escribir la carta, deberán entregarla al profesor, quien debidamente repartirá cada una de ellas a un nuevo receptor de forma aleatoria. De igual manera, cada alumno leerá su correspondencia de manera individual.</p> <p>Este tipo de actividad de carácter sencillo busca centrar la atención en dos puntos concretos. El primero de ellos es trabajar de forma individual la creación de un prisma futuro positivo, así como de su respectivo contenido gramatical. La predicción hacia el otro retroalimenta también las expectativas personales y la motivación. El segundo de ellos es la entrega de pertenencias personales. Recibir objetos con valor emocional, como es la carta en este caso, no solo crea vínculos afectivos, sino que lleva fuera del aula este clima de confianza que alberga el objeto para desarrollar la seguridad en sí mismos.</p>
Anexo	<a href="#">Anexo 5: Material de Predicciones (Unidad 3 – Lección 1)</a>

**Tabla 7. ACTIVIDAD 6**

	ACTIVIDAD 6. <i>Yo que tú...</i> (Unidad 3 – Lección 2)
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fomentar la reflexión y la resiliencia ante las dificultades</li> <li>○ Limitar la sensación de frustración en pro de la búsqueda activa de soluciones</li> <li>○ Trabajar la creación de consejos, deseos y probabilidad mediante la forma condicional</li> </ul>
Destrezas	Principalmente se trabaja la <b>expresión</b> y <b>comprensión oral</b> mediante la intervención en el aula, aunque también la <b>producción escrita</b> .



<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Gramaticales:</b> expresión de deseo, consejos y probabilidad mediante la forma condicional.</li></ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Individual (anónimo):</b> redacción de las expectativas frustradas.</li><li>○ <b>Grupal:</b> lectura y subsanación de las expectativas.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Hojas en blanco y bolígrafo</li><li>○ Ovillo o pelota</li></ul>
<b>Duración – 30'</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ 5' escritura de las expectativas frustradas.</li><li>○ 25' grupalmente leer y solucionar dichas expectativas.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>En esta actividad se labrará uno de los grandes detonadores de rechazo a la cultura meta entre los inmigrantes, las expectativas no cumplidas. Los procesos migratorios tienen como motor la mejora de la calidad de vida que se ha visto frustrada, y en la mayoría de los casos han idealizado el país destino y las oportunidades que este les ofrecerá.</p> <p>En esta actividad cada alumno escribirá tres expectativas que tenía antes de llegar a España y que no se han cumplido. Una vez escritas, las recortarán una por una y serán entregadas al profesor de forma anónima. Tras recolectar todas las expectativas fallidas, el docente las irá leyendo en alto de uno en uno mientras los alumnos de manera colectiva procuran ponerles solución futura.</p> <p>Para ello los alumnos se colocarán en círculo colectivo y reproducirán las estructuras trabajadas en <i>Yo que tú (debería hablar con su jefe; podría echar su currículum en...)</i> de manera voluntaria.</p> <p>Para una dinámica más divertida se puede proponer una <i>spider net work</i>, donde los alumnos irán pasándose unos a otros un ovillo o pelota aportando cada uno un consejo ante la frustración leída por el docente.</p> <p>Es importante hacer este tipo de actividad por dos motivos. El primero de ellos es la recepción de consejos amistosos. Las recomendaciones</p>

externas para solucionar problemas personales juegan como repelente ante la sensación de soledad y desorientación. El segundo de ellos es la empatía y el efecto espejo. Observar problemas semejantes en otras personas crea de manera inconsciente un vínculo de comprensión del otro.

### 3.4.6 Unidad 4

**Tabla 8.** ACTIVIDAD 7

ACTIVIDAD 7. Cosas de casa	
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Superar el estigma del proceso migratorio mediante la expresión emocional de sus diversas dificultades</li> <li>○ Crear <i>efecto espejo</i> psicológico para aumentar la permeabilidad del ego y mejorar la adquisición de competencias comunicativas</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<p>Trabaja ambas <b>expresiones</b> tanto la <b>oral</b> al tener que intervenir en la creación de la viñeta general como la <b>escrita</b> con la creación de los <i>globos</i> del cómic. La adquisición de una lengua requiere, asimismo, de <b>autoconocimiento</b> y <b>metacognición</b>—desarrollar la gestión personal ayudará a una mayor progresión de las destrezas—por lo que identificar, interpretar y examinar las situaciones emocionales que afectan a la adquisición de la C2 es capital.</p>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Funcionales:</b> expresión de sentimientos y emociones.</li> <li>○ <b>Léxicos:</b> vocabulario relacionado con el hogar, la convivencia y vida cotidiana.</li> <li>○ <b>Gramaticales:</b> expresión de opinión mediante presente de subjuntivo o presente de indicativo con nexo <i>que</i> (<i>no me gusta que vengas tarde; creo que vienes enfadado...</i>)</li> </ul>

<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Parejas:</b> escribir los tres enunciados correspondientes a cada viñeta, para después crear las intervenciones del cómic.</li><li>○ <b>Grupo clase:</b> puesta en común de los globos cómic.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Láminas de las viñetas</li><li>○ Cartulina de las emociones (pegar los <i>globos o bocadillos</i>)</li><li>○ Bolígrafo, tijeras pegamento o semejante</li></ul>
<b>Duración – 30'</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ 5' creación colectiva del personaje ficticio</li><li>○ 10' creación de las interacciones de los personajes de las viñetas</li><li>○ 15' cartulina de las emociones.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>En esta actividad se trabajará la expresión de las emociones. Al estar comenzando el último bloque del curso, los alumnos ya han tenido tiempo de autoanálisis e introspección, por lo que una buena manera de continuar con la gestión emocional es compartirlo con los compañeros.</p> <p>Para ello, y teniendo en cuenta la necesidad de privacidad de cada uno, se creará en el aula junto con el profesor un personaje ficticio.</p> <p>El personaje tendrá como característica fundamental haber estado inmerso en un proceso de migración forzada. Con ayuda del profesor, los alumnos le otorgarán rasgos básicos al personaje: nombre, edad, sexo, nacionalidad, motivo de su migración, país de destino y breve descripción de la situación actual.</p> <p>Una vez perfilada la figura del personaje, los alumnos se dispondrán en parejas. El profesor les ofrecerá una lámina con cuatro viñetas en las que se describe brevemente la situación aparente (véase en Anexo 4). Los contextos pertenecerán a la vida cotidiana del inmigrante ficticio en su nuevo país: convivencia en su casa de acogida o piso, condiciones laborales, posibilidades de tiempo de ocio... Con ello el docente lanzará la siguiente pregunta al aula: <i>¿cómo se siente nuestro personaje en cada una de estas situaciones?</i></p>

	<p>La labor de las parejas será crear tres enunciados por cada viñeta dramatizando lo que siente el personaje que han creado de forma colectiva minutos antes en esas situaciones concretas. Una vez escritos los doce enunciados (tres por viñeta) deberán recortarlos dándoles forma de <i>globo</i> o <i>bocadillo</i> cómic.</p> <p>Cuando todas las parejas hayan terminado de crear sus bocadillos, los pegarán en una gran cartulina para que puedan ser colocados en la pared del aula. Este tipo de material creado por lo alumnos se convierte tanto en patrimonio cultural del aula, como en un recordatorio de empatía y aceptación del presente.</p>
<b>Anexo</b>	<a href="#"><u>Anexo 6: Material de Cosas de casa (Unidad 4 – Lección 1)</u></a>

**Tabla 9. ACTIVIDAD 8**

	ACTIVIDAD 8. Quizás volvamos
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trabajar el rol transcultural del alumno</li> <li>○ Fomentar el trabajo cooperativo</li> <li>○ Desarrollar la interrogación directa</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<p>Principalmente se trabaja la <b>expresión y comprensión oral</b> mediante la escucha y participación del resto de compañeros. Se estimula la <b>construcción de grupo</b> mediante el juego <i>Trivial</i>.</p>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Funcionales:</b> expresión de duda, sucesos probables, consejos y órdenes; formulación de preguntas.</li> <li>○ <b>Gramaticales:</b> creación de preguntas y respuestas.</li> </ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Grupo de cuatro alumnos:</b> creación de preguntas.</li> <li>○ <b>Grupal (la clase entera):</b> juego <i>Trivial</i>.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Plantilla <i>Trivial</i> y bolígrafo (preguntas individuales usadas por el grupo de cuatro miembros)</li> <li>○ Dado</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Pizarra y tiza.</li></ul>
<b>Duración – 30'</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ 10' realización de las preguntas</li><li>○ 20' jugar al <i>Trivial</i>.</li></ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Como es sabido, el eslabón final de la adquisición de una lengua es la conversión en agente transcultural. Aunque el proceso de adquisición tenga como etapa más larga e importante la comparación y relativización entre las culturas en contacto, es decir, la interculturalidad, es relevante que los alumnos adquieran una visión globalizadora de la coexistencia de las culturas, sus sociedades y de la actividad exitosa de sus usuarios. Por ello crear actividades donde no solo estén presentes España y los países maternos de los alumnos, sino demás sociedades del mundo es también capital.</p> <p>Para conseguirlo las actividades de grupos rivales son una muy buena opción. En este caso el docente propondrá un <i>Preguntados</i> o <i>Trivial</i> sin soporte digital. Se dividirá el aula en grupos de cuatro alumnos, los cuales decidirán qué nombre darle a su agrupación. Otorgar nombre a los grupos puede parecer un detalle sin importancia, pero aporta un gran matiz de unión de endogrupo y competitividad ante los demás.</p> <p>Teniendo ya los grupos formados, cada uno de ellos deberá crear seis preguntas culturales—geografía, historia, demografía, ciencia, celebridades, literatura—, a las que darán tres respuestas cerradas, siendo solo una de ellas la correcta. En pocas palabras, el aula al completo creará un <i>Trivial</i> con el que jugar posteriormente. Mientras, el profesor acondicionará la pizarra como panel de resultados: nombre de los grupos en orden y sus correspondientes huecos para anotar las puntuaciones.</p> <p>La dinámica será muy sencilla. Cada grupo lanzará al resto del aula una de sus seis preguntas (esta pregunta será seleccionada mediante</p>

<b>Anexo</b>	el lanzamiento de un dado), aquellos grupos que acierten sumarán un punto. En el caso de que ningún grupo haya contestado de manera correcta, el grupo que ha formulado la pregunta sumará el punto. Se repetirán tres rondas de preguntas. Ganará el grupo que recolecte más puntos una vez hechas todas las preguntas.
	<a href="#">6.7 Anexo 7: Material de Quizás volvamos (Unidad 4 – Lección 3)</a>

### 3.5. Evaluación

La evaluación supone en cualquier ámbito lectivo una nueva posibilidad de enseñanza y una manera de tomar la temperatura del aula. Aunque esto sea una realidad categórica, cuando se trata de aspectos emocionales y vivenciales del alumnado el asunto se complica.

Existen dos puntos problemáticos en la evaluación de la afectividad en el alumno. El primero de ellos es la dificultad lógica de obtener muestras de la psicología del discente, tanto a nivel diacrónico como a nivel sincrónico. Los test que procuran acercarse a las características de la personalidad o las experiencias positivas y negativas de los alumnos no contemplan ni la complejidad del entramado psicológico en tal asunto, ni la falta de sinceridad por parte del discente en las respuestas. El segundo de ellos, y más relevante, es el intrusismo que supone adentrarse en el espacio psicoemocional de una persona. Aunque el objetivo del discente sea ayudar, y sin tener en cuenta la carga condescendiente que puede albergar en el fondo, la privacidad e identidad son elementos infranqueables.

Ante este problemático contexto evaluativo de la afectividad en alumnos inmigrantes subsaharianos, se puede ofrecer la creación de un diario de curso.

**Tabla 10:** EVALUACIÓN AFECTIVIDAD

<b>EVALUACIÓN AFECTIVIDAD – <i>Un diario en sociedad</i></b>	
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Identificar los malentendidos derivados del choque cultural y aceptarlos como parte del proceso de integración</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Canalizar las explosiones emocionales derivadas de la distancia psicológica hacia la cultura meta</li> <li>○ Desarrollar la metacognición y la autoconciencia mediante el método autoevaluativo</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Expresión oral y escrita, destrezas relacionales</b> en sociedad e <b>inteligencia emocional.</b></li> </ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Individual:</b> escritura de las dos experiencias y sus reacciones personales a ellas</li> <li>○ <b>Grupal (el aula):</b> puesta en común voluntaria</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cuaderno persona y bolígrafo</li> </ul>
<b>Duración – 60’ mensuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>15’</b> de una sesión en semanas impares para la escritura (semana 1; semana 2...)</li> <li>○ <b>15’</b> de una sesión en semanas pares para puesta en común (semana 2; semana 4...)</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Una de las maneras más idóneas para calibrar la evolución psicológica ante la inmersión en la cultura dominante es escribir un “pseudodiario” semanal desde el inicio de curso. Este sucedáneo de diario consistirá en que cada dos semanas—siempre ateniéndonos a la situación del aula y el curso—, los alumnos deban redactar brevemente una experiencia positiva y otra negativa que les ha ocurrido en su nueva sociedad. Con ello deberán anotar cómo han reaccionado ante cada una de ellas y cómo estas les han hecho sentir. El docente no limitará el tema, pudiendo ser cualquier aspecto semanal que el discente quiera plasmar.</p> <p>Como la redacción se propondrá cada dos semanas, las semanas en las que no deban escribir estas experiencias interculturales se abrirá espacio a la puesta en común de lo escrito la semana anterior.</p> <p>El objetivo de este diario experiencial es que el alumno pueda comprobar por sí mismo cómo se ha ido sintiendo con respecto a la nueva comunidad que está conociendo, aceptándolo y aprendiendo</p>

a gestionar la carga emocional que supone el cambio mediante el apoyo del grupo-aula.

Por otro lado, evaluar la creación de pidgin se asemeja a la evaluación continua. La mejor manera para llevar un control es la comparación de actividades a nivel cronológico. Para ello la herramienta más eficaz es el portafolio.

**Tabla 11.** EVUALUACIÓN PREVENTIVA ANTE PIDGIN

EVALUACIÓN PREVENTIVA ANTE PIDGIN - <i>Portafolio</i>	
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reflexionar acerca de la evolución personal en las distintas destrezas comunicativas</li> <li>○ Gestionar y conocer las dificultades y facilidades ante la adquisición de la lengua meta</li> <li>○ Debatir sobre las distintas estrategias para adquirir una competencia comunicativa superior</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	○ <b>Expresión oral y escrita, metacognición y autogestión.</b>
<b>Recursos</b>	○ Carpeta para archivar los trabajos personales
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Individual:</b> acumulación de los trabajos propios hechos durante las diversas lecciones</li> <li>○ <b>Grupal (el aula):</b> puesta en común voluntaria</li> </ul>
<b>Duración 25' mensual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>10'</b> lectura y repaso de los dos primeros y dos últimos trabajos acumulados</li> <li>○ <b>15'</b> puesta en común grupal</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	Los alumnos deberán guardar en un portafolio los trabajos que irán realizando durante el curso para una posterior comparación de las destrezas adquiridas, siendo este una de las formas más enriquecedoras y eficaces para evitar la fosilización.



Una vez al mes, los alumnos dedicarán 10' minutos a la lectura de los dos primeros y los dos últimos trabajos que hayan realizado ese mismo mes. Tras ello, y nuevamente de forma voluntaria, se posibilitará espacio para una puesta en común. El docente podrá guiar este debate mediante pregunta como: *¿veis diferencias entre vuestros cuatro trabajos? ¿qué ha sido lo más difícil este mes? ¿habéis vuelto a tener las mismas dificultades?*

El objetivo es labrar la autonomía y la introspección para la configuración de alumno como agente social, por lo que se impulsará el debate entre ellos.

## 4. Conclusiones

Este trabajo ha supuesto el estudio de la migración, del abandono del yo cultural a la creación de una nueva individualidad intercultural. Al inicio del análisis se propuso como objetivo teórico exponer la situación actual del inmigrante subsahariano, comprender sus procesos cognitivos y crear redes asociativas entre las principales líneas de pensamiento sobre la aculturación y el aula ELE.

Se puede afirmar, en primer lugar, haber analizado los factores más representativos de la actualidad migratoria subsahariana en España mediante datos estadísticos y estudios demográfico, así como haber expuesto los patrones psicológicos predominantes en inmigrantes como el Síndrome de Ulises o cuadros depresivos y ansiosos derivados del duelo cultural. Con ello se ha conseguido trazar entre las principales investigaciones psicolingüísticas una guía expositiva de la tendencia a la aparición de pidgin de este sector poblacional. Uno de los primeros factores que se han podido corroborar con ello ha sido la contemplación de las necesidades y dificultades del alumnado.

En la misma línea, se propuso subrayar la relevancia de la afectividad y la identidad cultural en la enseñanza de español a inmigrantes. Este objetivo se ha visto cumplido mediante la presentación de las diversas dificultades que acarrea el alejamiento psicológico de la cultura

meta en la adquisición exitosa de una lengua. Como solución directa a esta problemática se ha topado con la comprensión emocional y la superación del etnocentrismo de ambas sociedades en contacto. Con ello, se debe anotar la normalización de la migración como factor evolutivo y natural en la historia humana.

En cuanto a la intervención didáctica, se pretendió diseñar una propuesta didáctica que evite la creación de pidgin en alumnos subsaharianos de nivel A2. Este objetivo ha permitido descubrir la necesidad de plantear la afectividad y la transculturalidad como variables subyacentes no explícitas, siendo viables únicamente mediante hábitos didácticos y actividades de refuerzo por lecciones.

En sintonía, otro de los objetivos primarios fue crear actividades que faciliten el desarrollo de la noción de grupo-apoyo en el aula, siendo igualmente cumplimentado siendo un factor constante en la dinámica didáctica compuesta atendiendo a la vinculación y pertenencia al grupo como principales postulados a la correcta integración social en la C2.

Por último, se tuvo como uno de los principales objetivos mejorar el material dedicado a la enseñanza de español a inmigrantes de Madrid completándolo mediante actividades afectivas y transculturales. La ejecución de este propósito no solo ha servido como macroestructura de la intervención didáctica sino como ejemplo de la posibilidad de crear actividades flexibles aptas para demás materiales destinados a inmigrantes con el fin de mejorarlo y adaptarlo para la prevenir los pidgin.

De igual forma relevante, haber contemplado el menester de ser ecléctico ante las limitaciones de las instituciones que ofrecen clases gratuitas de español a inmigrantes, aplicando actividades que demanden pocos recursos o materiales y puedan variar y adaptarse a los distintos grupos de alumnos. Se contrasta por tanto la supremacía de la funcionalidad en este tipo de cursos a inmigrantes para una correcta inclusión sociolaboral.

En pocas palabras, se ha conseguido comprender y aceptar la existencia del duelo lingüístico y cultural como parte del desarraigo comunitario que supone migrar de manera forzosa a otro país y que tiene como consecuencia principal la resistencia a la adquisición de la lengua meta, teniendo esta problemática la atención afectiva y transcultural como únicas vías resolutivas.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ángulo Jiménez, H. (2013). El español como segunda lengua de un inmigrante de origen chino: análisis con base en la hipótesis de la pidginización. *Filología y Lingüística*, 105–123.
- Blas, A. (2004). *La competencia sociocultural en la enseñanza de ELE a inmigrantes*.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76528>
- Boski, P., Bouvy, A. M., Schmitz, P., & van der Vijver, F. J. R. (1994). *Journeys into cross-cultural psychology*. Garland Science.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bueno González, A. (1992). *Marco de referencia para el análisis de errores*. Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958966>
- Cabañas Martínez, M. J. (2007). El factor afectivo y la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, 220–229.
- Cambridge University press. (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 0267-1905/01, 23–44.
- La carta informal*. (2019, 26 julio). Da rienda suelta a tus palabras.  
<https://blocs.xtec.cat/dariendasueltaatuspalabras/cartamail-informal/>
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1997). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Colección de 6 WARMERS para activar una clase de ELE*. (2026). conmovimiento.com.  
<https://conmovimiento.com/6-warmers-para-activar-una-clase-de-ele/>

Consejería de Políticas Sociales y Familia. Dirección General de Servicios Sociales e Integración

Social (Ed.). (2018). *Plan de inmigración de la Comunidad de Madrid 2019–2021*.

Comunidad de Madrid.

*Cuáles son las partes de una carta*. (2020, 12 septiembre). uncómo.

<https://www.mundodeportivo.com/uncomo/ocio/articulo/cuales-son-las-partes-de-una-carta-50715.html>

Delgado De Pablo, C., García-Rosell García-Miguel, B., Melón Antón, P., & Sánchez Del Cerro, F.

J. (2020). *Tejiendo el español 1, nivel A1*. La Rueda Asociación.

<https://oficinamunicipalinmigracion.es/wp-content/uploads/2021/01/Manual-de-espanol-Tejiendo-el-espanol-A1.pdf>

*Diccionario de términos clave de ELE*. (s. f.-a). Centro Virtual Cervantes.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aculturacion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm)

*Diccionario de términos clave de ELE*. (s. f.-b). Centro Virtual Cervantes.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pidgin.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pidgin.htm)

el País. (2018, 24 marzo). *Una vida sin papeles | España* [Vídeo] Youtube.

[https://www.youtube.com/watch?v=unrybMZQMkU&ab\\_channel=EIPa%C3%ADs](https://www.youtube.com/watch?v=unrybMZQMkU&ab_channel=EIPa%C3%ADs)

El-Madkouri Maataoui, M. (1999). Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos

inmigrantes: el caso de los marroquíes como ejemplo. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, 25–37.

Fernández Martín, P. (2007). Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía

españolas para inmigrantes marroquíes. *redELE*.

Fernández Vítóres, D. (2013). El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros. *Lengua y migración*, 51–66.

García Marcos, F. J. (1996). Sobre el estatus teórico de la interlengua. Sociolingüística y enfoque comunicativo. *REALE*, 5, 43–51.

García Parejo, I. (s. f.). *La enseñanza del español a inmigrantes adultos*. Centro Virtual Cervantes.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/garcia\\_parejo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm)

García Parejo, I. (2000). *Procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes*. ASELE.

García Parejo, I. (2005). Variación y simplificación en el español hablado por inmigrantes. *Hispanic Horizon*, 49–62.

García Vázquez, M. R. (2008). Actitudes de aculturación ante la inmigración: opiniones de agentes sociales en el municipio de Vícar (Almería). *Nimbus*, 21-22, 121–132.

Heron, J. (1989). *The facilitator's handbook*. Kogan Page.

Hogarmania. (2018, 9 mayo). *Las mejores croquetas de carne - cocina de aprovechamiento con Karlos Arguiñano* [Vídeo] Youtube.

[https://www.youtube.com/watch?v=co3YC84Apbo&ab\\_channel=Hogarmania](https://www.youtube.com/watch?v=co3YC84Apbo&ab_channel=Hogarmania)

Hozzi. (2018, 30 agosto). *La inmigración española en el pasado* [Vídeo] Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=gbTMvFpwsBA>

Instituto Nacional de Estadística. (2021, junio). [https://www.ine.es/prensa/cp\\_e2021\\_p.pdf](https://www.ine.es/prensa/cp_e2021_p.pdf)

Íñigo, S., & Rey, I. (2008). *¿Cómo se dice. . .? Nivel A2*. Fundación Montemadrid.

<https://www.fundacionmontemadrid.es/wp-content/uploads/2018/07/Manual-de-alfabetizacio%CC%81n-Co%CC%81mo-se-dice-nivel-A2.pdf>

*Mapa Toledo (ESPAÑOL)*. (2017, enero). Turismo Madrid.

[https://www.esmadrid.com/sites/default/files/plano\\_turistico\\_toledo.pdf](https://www.esmadrid.com/sites/default/files/plano_turistico_toledo.pdf)

Marins De Andrade, P. R. (2011). *Afectividad y competencia existencial en español como lengua extranjera (ELE): aplicaciones didácticas para estudiantes brasileños*. Universidad de Granada.

Miguel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 242–254.

Montoto, S. (2012, julio). *ELE e inmigración: revisión crítica sobre materiales en la Red*.

[https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/5016/TFM\\_MontotoGarc%C3%ADaSara.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/5016/TFM_MontotoGarc%C3%ADaSara.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

Níkleva, D. G., & López García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(19).

Oscar P. (2018, 20 abril). *Escena del reencuentro - imposible película español* [Vídeo] Youtube.

[https://www.youtube.com/watch?v=bHEYQ7wbwOQ&ab\\_channel=Oscarp](https://www.youtube.com/watch?v=bHEYQ7wbwOQ&ab_channel=Oscarp)

Páez Alcarria, A. (2016). *Inmigración y salud: consecuencias del proceso migratorio*.

Recetas De Cocina. (2011, 7 septiembre). *Tortilla de patatas - Receta de cocina española*

[Vídeo] Youtube.

[https://www.youtube.com/watch?v=pvlkYYdIBV0&t=90s&ab\\_channel=RecetasdeCocina](https://www.youtube.com/watch?v=pvlkYYdIBV0&t=90s&ab_channel=RecetasdeCocina)

- Retortillo Osuna, A. (2008). Inmigración, estrategias de aculturación y valores laborales: un estudio exploratorio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24.
- Rico Martín, A. M. (2009). *El profesor de ELE como agente hacia la transculturalidad*. Centro Virtual Cervantes.
- Rico Martín, A. M. (2013). La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad. *SEDLL. Lenguaje y textos*, 171–182.
- Rioja2. (2016, 8 diciembre). *El anuncio de navidad más emotivo* [Vídeo] Youtube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=UvyMefwZkv8&ab\\_channel=Rioja2.com](https://www.youtube.com/watch?v=UvyMefwZkv8&ab_channel=Rioja2.com)
- La Rueda. (1990). La Rueda Asociación. <https://larueda.info/>
- 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.
- Sánchez, R., & Jaramillo, L. E. (2014). Impacto del desplazamiento sobre la salud mental. *Universitas Humanistica*, 87–101.
- Signoret Dorcasberro, A. (1998). El modelo de desarrollo de la aculturación y el desarrollo del interlenguaje en una lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 28.
- Unodosuno Producciones. (2016, 28 septiembre). *A la distancia* [Vídeo] Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=9JxAhdB23zs>
- Wagbou, W. (2016). Migraciones de origen africano y sus conexiones diaspóricas: impactos socioculturales, económicos y políticos. *Ciencia Política*, 67–98.
- Zlobina, A., Basabe, N., & Páez, D. (2008). Las estrategias de aculturación de los inmigrantes: su significado psicológico. *Revista de Psicología Social*, 143–150.

## 6. Anexos

### 6.1. Anexo 1: Material de Reencuentro (Unidad 1 – Lección 2)

Vídeo 1:

[https://www.youtube.com/watch?v=UvyMefwZkv8&ab\\_channel=Rioja2.com](https://www.youtube.com/watch?v=UvyMefwZkv8&ab_channel=Rioja2.com)

Vídeo 2:

[https://www.youtube.com/watch?v=9JxAhdB23zs&ab\\_channel=UnodosunoProducciones](https://www.youtube.com/watch?v=9JxAhdB23zs&ab_channel=UnodosunoProducciones)

Vídeo 3:

[https://www.youtube.com/watch?v=unrybMZQMkU&ab\\_channel=ElPa%C3%ADs](https://www.youtube.com/watch?v=unrybMZQMkU&ab_channel=ElPa%C3%ADs)

Vídeo 4:

[https://www.youtube.com/watch?v=gbTMvFpwsBA&ab\\_channel=hozzi](https://www.youtube.com/watch?v=gbTMvFpwsBA&ab_channel=hozzi)

Vídeo 5:

[https://www.youtube.com/watch?v=bHEYQ7wbwOQ&ab\\_channel=Oscarp](https://www.youtube.com/watch?v=bHEYQ7wbwOQ&ab_channel=Oscarp)



Material recortable



<i>Triste</i>	<i>Enfadado</i>	<i>Feliz</i>	<i>Asustado</i>	<i>Aburrido</i>
<i>Lloroso</i>	<i>Cabreado</i>	<i>Alegre</i>	<i>Temeroso</i>	<i>Hastiado</i>
<i>Deprimido</i>	<i>Furioso</i>	<i>Contento</i>	<i>Acobardado</i>	<i>Harto</i>
<i>Apenado</i>	<i>Iracundo</i>	<i>Afortunado</i>	<i>Atemorizado</i>	<i>Cansado</i>
<i>Mustio</i>	<i>Rabioso</i>	<i>Animado</i>		
<i>Infeliz</i>	<i>Violento</i>	<i>Optimista</i>		
<i>Pesimista</i>	<i>Irritado</i>			
<i>Inseguro</i>				

Fuente: elaboración propia



6.2. [Anexo 2: Material de \*Llenando la nevera\* \(Unidad 1 – Lección 3\)](#)

*Vídeos de visualización opcional*


[https://www.youtube.com/watch?v=pvIkYYdIBV0&t=90s&ab\\_channel=RecetasdeCocina](https://www.youtube.com/watch?v=pvIkYYdIBV0&t=90s&ab_channel=RecetasdeCocina)

[https://www.youtube.com/watch?v=co3YC84Apbo&ab\\_channel=Hogarmania](https://www.youtube.com/watch?v=co3YC84Apbo&ab_channel=Hogarmania)


**Receta 1:**

<b>:: Pollo de corral al chilindrón</b>		
<b>Ingredientes (4 personas):</b> - 150 ccs de aceite - 6 dientes de ajo - 400 gramos de cebolla - 60 gramos de harina - 1 hoja de laurel - 1 pizca de pimienta - 2 kilos de pollo - 1 pizca de sal - 50 gramos de tomate frito - 300 gramos de tomates maduros pelados - 1 ramito de tomillo - 2 pimientos verdes		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Media</b> Preparación: <b>180 min.</b> Vegetariana: <b>No</b> Nº calorías: <b>Medio</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Se limpia y se trocea el pollo. Salpimentar y enharinar. Cortar los ajos en láminas, la cebolla y los pimientos en tiras y los tomates partidos en dos. Se fríe el pollo en aceite y se pasa a una cazuela de barro, reservándolo. En el mismo aceite se rehogan los ajos, la cebolla y los pimientos. Se añaden los tomates. A mitad de cocción de las verduras echarlas sobre el pollo y cocerlas lentamente. Se le añade el laurel, el tomate frito, el tomillo. Se deja cocer muy lentamente hasta que el pollo esté tierno.		

**Receta 2:**

<b>:: Conejo a la castellana.</b>		
<b>Ingredientes (4 personas):</b> - 7 cucharadas de aceite - 1 vaso de agua - caldo - 1 conejo - 1 cucharada de harina - 50 gramos de jamón - 50 gramos de manteca de cerdo - 150 gramos de pan - 1 pizca de sal - 1 vasito de vino blanco		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Media</b> Preparación: <b>120 min.</b> Vegetariana: <b>No</b> Nº calorías: <b>Medio</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Se trocea el conejo y se salzona con sal, se fríe en aceite. Una vez frito se coloca en una cacerola, en el aceite sobrante se sofríe el jamón partido en trocitos, la cucharada de harina se rehoga hasta dorarla y se le añade el vaso de agua. Esta salsa se hecha encima del conejo y cuando esté casi cocido se le añade el vino. Los picatostes (el pan frito en trocitos) se añaden un momento antes de servirlo al conejo y se les da un hervor cortísimo. Se sirve bien caliente.		

**Receta 3:**

<b>:: Patatas a la riojana</b>		
<b>Ingredientes (2 personas):</b> - 0,5 litros de agua - 6 cucharadas de aceite - 2 dientes de ajo - 1 cucharadita de sal - 1 pimiento verde - 2 patatas - 10 rodajas de chorizo		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Muy fácil</b> Preparación: <b>40 min.</b> Vegetariana: <b>No</b> Nº calorías: <b>Medio</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Se pone en la olla el aceite y cuando este caliente se echa los ajos, el pimiento en tiras y el chorizo Se marea un poco y antes de que se fría mucho se ponen las patatas cortadas a cuadritos Se sazona y se le da unas vueltas Seguidamente se echa el agua suficiente para que cubra las patatas Se cierra la olla y se deja unos 15 minutos si es olla rápida; unos 5 minutos más si es olla expres tradicional.		



**Receta 4:**

<b>:: Champiñones al Ajillo</b>		
<b>Ingredientes (4 personas):</b> - 3 cucharadas de aceite - 4 dientes de ajo - 500 gramos de champiñones - 2 cucharadas de perejil picado - 1 pizca de sal		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Muy fácil</b> Preparación: <b>15 min.</b> Vegetariana: <b>Si</b> Nº calorías: <b>Bajo</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Limpiar bien los champiñones, cortarlos en láminas y salarlos. En una sartén con aceite, poner a freír los ajos cortados a láminas y cuando empiecen a tomar ligeramente color dorado, añadir los champiñones. Darles unas vueltas y agregar abundante perejil picado. Seguir rehogándolos hasta que los champiñones estén en su punto.		

**Receta 5:**

<b>:: Empanada de atún</b>		
<b>Ingredientes (4 personas):</b> - 1 vaso de aceite frito - 100 gramos de aceitunas sin hueso - 300 gramos de atún en aceite - 2 cebollas - 500 gramos de harina - 2 huevos crudos - 2 huevos duros - 10 gramos de levadura - 50 gramos de pimiento morrón - 1 pizca de sal - 1 vasito de vino blanco		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Fácil</b> Preparación: <b>45 min.</b> Vegetariana: <b>No</b> Nº calorías: <b>Medio</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Se dispone la harina en forma de volcán o círculo, se esparce la levadura, en el centro se cascan los huevos crudos y se añade el vino, se amasa incorporando poco a poco el aceite frito, cuando se halla conseguido una pasta suave se tapa con un paño y se deja reposar 10 minutos. Para el relleno rehogamos suavemente las cebollas cortadas en láminas finas hasta que estén tiernas. Fuera del fuego se incorpora el atún desmenuzado y sin aceite, las aceitunas partidas en dos y el pimiento morrón cortado en tiritas. Se mezcla con cuidado. Con la mitad de la masa se forra una fuente de horno previamente engrasada. Sobre la masa se extiende el relleno más los huevos duros cortados en rodajas. Se cierra la empanada con la otra mitad de masa que ya se tiene extendida. Se pinta la tapa con una yema y se mete al horno medio durante unos 35 minutos.		

**Receta 6:**

<b>:: Tortilla de patatas</b>		
<b>Ingredientes (4 personas):</b> - 150 ccs de aceite - 100 gramos de cebolla - 6 huevos - 4 patatas grandes - 1 pizca de sal		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Media</b> Preparación: <b>30 min.</b> Vegetariana: <b>Si</b> Nº calorías: <b>Medio</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Se pelan las patatas, se lavan se cortan en láminas. Se frien en la sartén el aceite primero a fuego bajo. Cuando empiecen a hacerse las patatas se incorpora la cebolla también cortada en láminas y se va subiendo el fuego poco a poco para que el conjunto tome color. Una vez hecho se escurre el aceite de las patatas y la cebolla. Se baten bien los huevos con una pizca de sal, se echan las patatas y la cebolla y se remueven con los huevos. Se echan dos cucharadas de aceite en la sartén y se incorporan las patatas con los huevos. Cuando se cuajan por abajo se da la vuelta con un plato, para hacer el otro lado. Se repite la operación varias veces, tiene que quedar jugosa por dentro. Cuando esta doradita por las dos caras se retira y se sirve.		



**Receta 7:**

<b>:: Paella Valenciana</b>		
<b>Ingredientes (6 personas):</b> - 5 cucharadas de aceite de oliva - 1,4 litros de agua - 50 gramos de alcachofa - 425 gramos de arroz - 1 pizca de azafrán - 150 gramos de conejo - 25 gramos de garrofón - 50 gramo es de judías verdes anchas - 0,5 cucharitas de pimentón - 150 gramo es de pollo - 3 cucharada es de tomate		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Difícil</b> Preparación: <b>50 min.</b> Vegetariana: <b>No</b> Nº calorías: <b>Medio</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Se calienta el aceite en la paella y cuando empieza a humear, se echa el conejo y el pollo troceados, dorándolos a fuego medio. A continuación, se añade la verdura troceada y se sofríe durante un par de minutos. Seguidamente, haciendo un hueco en medio de la paellera, se sofríe el tomate y cuando empieza a oscurecer, se echa el pimentón con cuidado que no se queme. Se mueve bien y se añade agua hasta el borde de la paellera. Se deja cocer la paella durante 30 minutos, rectificando de sal. Se añade el arroz y las hebras de azafrán, teniendo cuidado de repartir bien todo el arroz por la paella, y se deja hervir a fuego vivo hasta que el arroz este en su punto y el caldo se evapore por completo. Se deja reposar cinco minutos, tapada por un paño.		

**Receta 8:**

<b>:: Calamares en su tinta</b>		
<b>Ingredientes (4 personas):</b> - 2 cucharadas de aceite - 1 diente de ajo - 1 kilo de calamares en rodajas - 2 cebolla - 1 cucharadita de harina de maíz o fécula de patata - 1 hoja de laurel - 1 pizca de sal - 2 tinta de calamar en bolsita - 1 cucharada de tomate frito - 1 vasito de vino blanco seco		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Fácil</b> Preparación: <b>30 min.</b> Vegetariana: <b>No</b> Nº calorías: <b>Bajo</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Se limpian y se trocean los aros de calamar. Se rehogan en el aceite la cebolla cortada en láminas finas, el ajo cortadito y el laurel. Se dejan cocer con una pizca de sal hasta que empiece a tomar color. Se incorporan entonces los calamares y la tinta disuelta en el tomate y el vino y se deja cocer con un poco de agua hasta que el calamar esté tierno. Si la salsa está muy clara se espesa con un poquito de harina de maíz o fécula de patata. Se acompaña con un arroz blanco. Arroz blanco: Herviremos un vaso de arroz en dos y medio de agua con un poco de sal y un chorrito de aceite durante 20 minutos, una vez hecho lo lavaremos en abundante agua fría sobre un colador.		

**Receta 9:**

<b>:: Gazpacho andaluz</b>		
<b>Ingredientes (6 personas):</b> - 120 ccs de aceite de oliva - 500 ccs de agua - 4 dientes de ajo - 30 gramos de cebolla - 1 huevo duro - 50 gramos de miga de pan - 50 gramos de pepino - 30 gramos de pimiento verde - 1 pizca de sal - 1 kilo de tomates naturales - 60 ccs de vinagre - 1 huevo , duro		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Media</b> Preparación: <b>25 min.</b> Vegetariana: <b>Si</b> Nº calorías: <b>Bajo</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> En el bol de la batidora se pone el aceite, el vinagre, la sal y bien cortaditos, los ajos, la cebolla, el pepino y el pimiento se tritura todo bien y se va depositando en el chino. Se va incorporando el tomate, previamente escaldado y pelado, y se sigue pasando por el chino. Se incorpora el agua para que no quede tan espeso y unos cubitos de hielo para que esté mas frío. Se sirve en tazones y en diferentes platitos individuales se dispone un poco del pimiento picado, la cebolla, el pepino, el tomate natural y el huevo duro, previamente cocido y todo ello finamente picado para añadir si se desea al gazpacho.		

**Receta 10:**

<b>:: Torrijas</b>		
<b>Ingredientes (6 personas):</b> - 200 ccs de aceite - 350 gramos de azúcar - 50 gramos de canela en polvo - 6 huevos - 500 ccs de leche - 1 limón - 250 gramos de pan para torrijas		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Media</b> Preparación: <b>60 min.</b> Vegetariana: <b>Si</b> Nº calorías: <b>Medio</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Se parte el pan en rodajas de dos centímetros de gruesas. Se ponen en remojo con la leche caliente, algo más de la mitad de azúcar, la cascara de limón y la rama de canela. Se baten los huevos y se prepara un plato con algo más la mitad de canela en polvo y el resto del azúcar. Después de empapadas en leche se pasan las torrijas por el huevo y se frien en abundante aceite. Se rebozan con la canela y el azúcar.		

**Receta 11:**

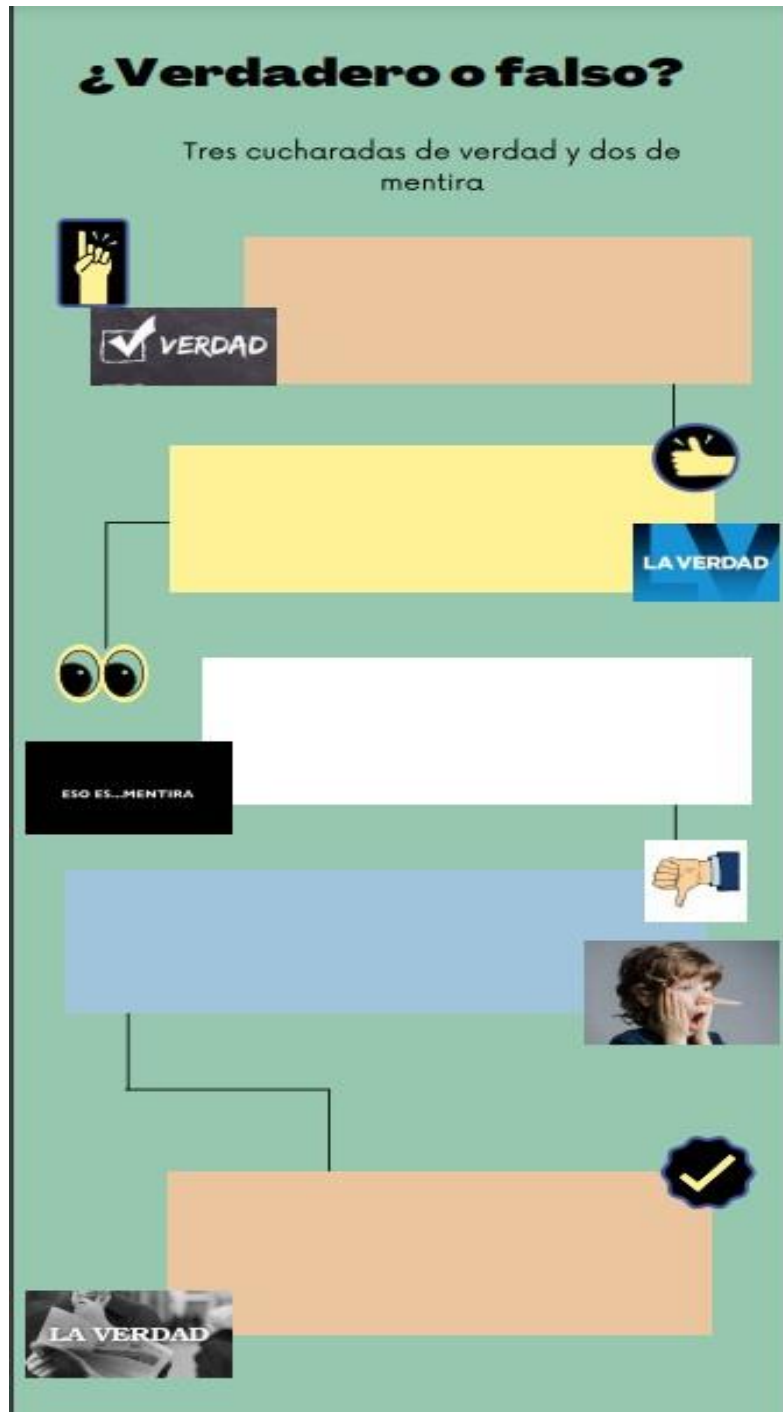
<b>:: Tarta de Santiago</b>		
<b>Ingredientes (8 personas):</b> - 400 gramos de almendras molidas - 400 gramos de azúcar - 3 cucharadas de azúcar glass - 300 gramos de harina - 8 huevos - 1 limón, ralladura - 200 gramos de mantequilla		Nacionalidad: <b>Española</b> Dificultad: <b>Fácil</b> Preparación: <b>30 min.</b> Vegetariana: <b>Si</b> Nº calorías: <b>Medio</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b> Se baten muy bien los huevos hasta que estén espumosos. Se añade el azúcar y seguir batiendo. Incorporar poco a poco la harina y la mantequilla derretida y por último la almendra y la ralladura de limón mezclando todo suavemente. Se unta con mantequilla un molde grande y bajo. Se vierte la mezcla y se mete en el horno a fuego medio hasta que este cocida y dorada. Se deja enfriar y se decora con azúcar glass.		

*Receta 12:*

<b>:: Flan rápido</b>		
<b>Ingredientes (6 personas):</b>		Nacionalidad: <b>Internacional</b>
- 12 cucharadas de azúcar	- 1 limón, raspadura	Dificultad: <b>Fácil</b>
- 6 huevos		Preparación: <b>10 min.</b>
- 500 ccs de leche		Vegetariana: <b>Si</b>
		Nº calorías: <b>Medio</b>
<b>Instrucciones de elaboración:</b>		
<p>Se baten los huevos con la mitad del azúcar, la raspadura de limón, y por último, la leche. Con la otra mitad del azúcar y agua se hace un caramelo en el molde flanero. Se dejan enfriar teniendo cuidado de que quede todo el molde bañado. Se vierte la mezcla en el molde, que se cierra herméticamente. En la olla exprés se pone como tres dedos de agua, se mete el molde y se cierra la olla. Cuando empieza la pesa de la olla a girar, se cuenta cinco minutos y se apaga el fuego. Se saca de la olla y se deja enfriar antes de desmoldar.</p>		

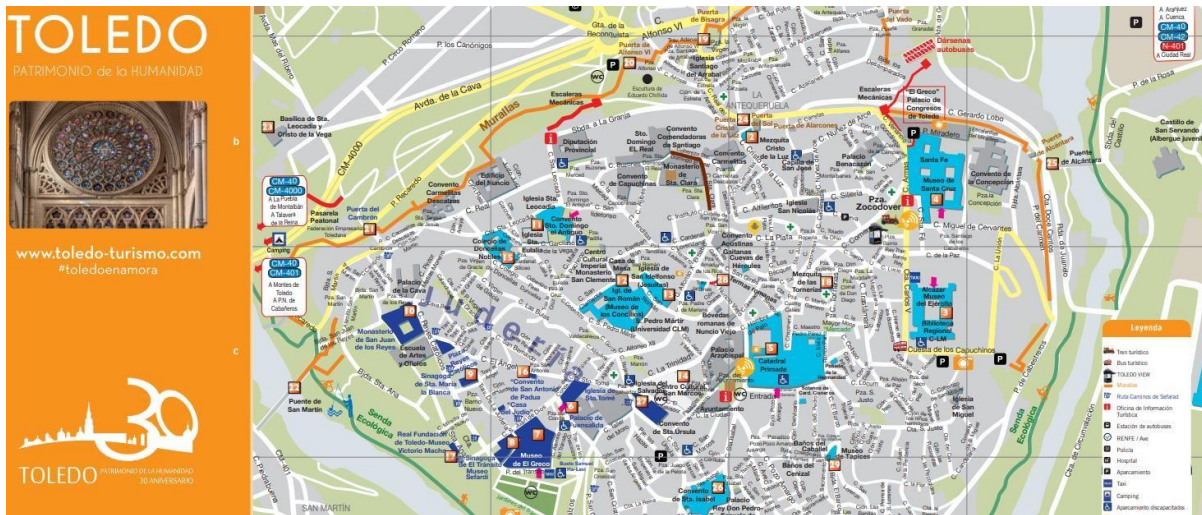
**Nota:** imágenes sacadas de [https://www.lupaonline.com/media/recetas/Cocina\\_espanola.pdf](https://www.lupaonline.com/media/recetas/Cocina_espanola.pdf)

6.3. [Anexo 3: Material de \*Tal como éramos\* \(Unidad 2 – Lección 1\)](#)



Fuente: elaboración propia

6.4. [Anexo 4: Material de Nuestros recuerdos \(Unidad 2 – Lección 2\)](#)



**Nota:** mapa con horarios y precios de museos e instalaciones obtenido de

[https://www.esmadrid.com/sites/default/files/plano\\_turistico\\_toledo.pdf](https://www.esmadrid.com/sites/default/files/plano_turistico_toledo.pdf)

## Toledo, la ciudad de las culturas

Toledo es Patrimonio de la Humanidad desde el año 1986  
Ha sido la ciudad de inspiración para escritores como Miguel de Cervantes  
En la Edad Media las religiones cristiana, musulmana y judía convivieron

**Paso 1**

La Campana de San Eugenio es la más grande de la cristiandad  
¿Por qué no suena?

**Paso 2**

Es una de las ciudades más misteriosas de España  
¿Qué esconde debajo?

**Paso 3**

La fachada de la Catedral Primada tiene una famosa obra de arte  
¿Cuál es?

**Paso 4**

En el centro de la ciudad está uno de los famosos cuadros de El Greco  
¿Quién está muerto en el cuadro?

**Paso 5**

Tanto las distintas culturas como sus lenguas convivieron durante siglos  
¿Cómo llamaban los musulmanes a Toledo?

Fuente: elaboración propia



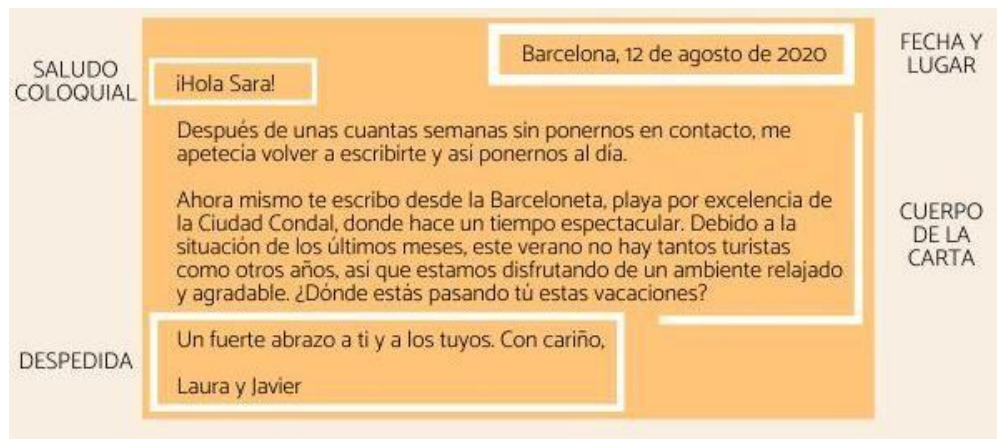
6.5. [Anexo 5: Material de Predicciones \(Unidad 3 – Lección 1\)](#)

Diagram illustrating the structure of a letter with labels:

- encabezamiento** → Querido Eugenio:
- lugar y fecha** ← Mar del Plata, 15 de enero de 1995
- cuerpo de la carta** (bracketed): Te escribo desde estas hermosas playas para contarte mis vacaciones. ¿Cómo la estás pasando en Buenos Aires? Yo me divierto mucho. Voy a la playa, me baño en el mar y disfruto mucho. A pesar de lo bien que estoy, sinceramente extraño mucho a todos mis amigos, aunque dentro de poco tiempo nos volveremos a ver.
- despedida** → Te mando un gran saludo,
- firma** ← Martín

Diagram illustrating the structure of a letter with labels:

- Lugar y Fecha**: Santiago, 4 de mayo 2013
- Saludo**: Querida Abuela:
- Cuerpo**: Te cuento que llegamos bien a Santiago. Cuando el avión estaba bajando, vimos la linda cordillera de Los Andes. En este momento tiene un poco de nieve en la cima. Santiago es una ciudad muy grande y hay muchas cosas que se puede ver y hacer. Ayer fuimos a un cerro que se llama San Cristóbal. La vista de la ciudad desde ahí es impresionante. Esta mañana fuimos caminando por el Parque Forestal y almorzamos en el Mercado Central. Comimos pescado frito con ensalada a la chilena. Mañana vamos a ir a Valparaíso y caminaremos por los cerros y por la tarde vamos a subir a un bote para recorrer la bahía.
- Despedida**: Te mando un gran saludo,
- Firma**: Diego



**Nota:** imágenes obtenidas de

[https://www.google.com/search?q=carta+informal&rlz=1C1CHBF\\_esES918ES918&sxsrf=APq](https://www.google.com/search?q=carta+informal&rlz=1C1CHBF_esES918ES918&sxsrf=APq)

=

[https://www.google.com/search?q=carta+informal&rlz=1C1CHBF\\_esES918ES918&sxsrf=APq\\_WBs0ZD5EgRbjyfeC7S\\_ARJrsgkAH0A:1646144793916&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjhsMKdj6X2AhUS3xoKHSyICvUQ\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1532&bih=706&dpr=1.25](https://www.google.com/search?q=carta+informal&rlz=1C1CHBF_esES918ES918&sxsrf=APq_WBs0ZD5EgRbjyfeC7S_ARJrsgkAH0A:1646144793916&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjhsMKdj6X2AhUS3xoKHSyICvUQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1532&bih=706&dpr=1.25)

<b>LUGAR Y FECHA</b>
.....
<b>SALUDO COLOQUIAL</b>
.....
<b>CUERPO DE LA CARTA</b>
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
<b>DESPEDIDA</b>
.....
.....
<b>FIRMA (NOMBRE DE QUIÉN ESCRIBIÓ LA CARTA)</b>

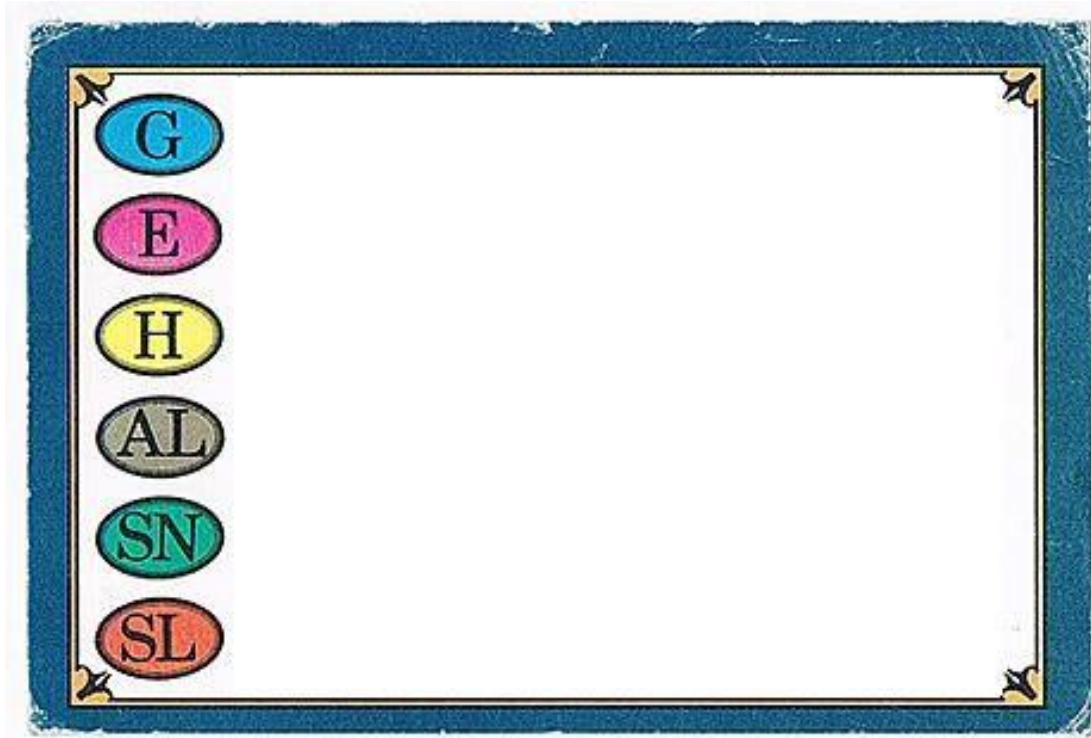
Fuente: elaboración propia

6.6. [Anexo 6: Material de \*Cosas de casa\* \(Unidad 4 – Lección 1\)](#)

<p><b><i>Tiene problemas en la convivencia con sus nuevos compañeros</i></b></p>	<p><b><i>Cree que su jefe lo trata de manera injusta y desea un sueldo mayor</i></b></p>
	
<p><b><i>Cuando tiene tiempo libre no sabe qué hacer porque no conoce a mucha gente, le encantaría salir con amigos</i></b></p>	<p><b><i>No conoce muy bien la cultura y le cuesta comprender algunas palabras cuando alguien le habla rápido, se siente agobiado muchas veces</i></b></p>
	

Fuente: elaboración propia

6.7 Anexo 7: Material de *Quizás volvamos* (Unidad 4 – Lección 3)



6.7.



**Nota:** imágenes obtenidas de plataformas digitales con ediciones propias para su adaptación a la actividad propuesta

[https://www.google.com/search?q=plantilla+tarjetas+trivial+para+imprimir&tbm=isch&ved=2ahUKEwi5lpzUj6X2AhWj1uAKHXfdD9gQ2-cCegQIABAA&oq=plantilla+tarjetas+trivial+&gs\\_lcp=CgNpbWcQARgAMgUIABCABDIECAAQHjoHCCMQ7wMQJzoGCAAQCBAeOggIABCxAXCDAToECAAQZoLCAAQgAQQsQMQgwE6CAgAEIAEELEDUIsMWKkwYPo3aABwAHgAgAF2iAGAEZIBBDI1LjOYAQCgAQGqAQtd3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&sclient=img&ei=jC0eYrmgJqOtgwf3urADQ&bih=706&biw=1532&rlz=1C1CHBF\\_esES918ES918](https://www.google.com/search?q=plantilla+tarjetas+trivial+para+imprimir&tbm=isch&ved=2ahUKEwi5lpzUj6X2AhWj1uAKHXfdD9gQ2-cCegQIABAA&oq=plantilla+tarjetas+trivial+&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgUIABCABDIECAAQHjoHCCMQ7wMQJzoGCAAQCBAeOggIABCxAXCDAToECAAQZoLCAAQgAQQsQMQgwE6CAgAEIAEELEDUIsMWKkwYPo3aABwAHgAgAF2iAGAEZIBBDI1LjOYAQCgAQGqAQtd3Mtd2l6LWltZ8ABAQ&sclient=img&ei=jC0eYrmgJqOtgwf3urADQ&bih=706&biw=1532&rlz=1C1CHBF_esES918ES918)