

**DESARROLLO E INTEGRACIÓN DE
DESTREZAS COMUNICATIVAS EN
EL AULA DE E/LE: Propuesta de
aplicación didáctica**

AUTORA: Sandra Polo Colino

GRADO: Grado en Filología Hispánica

CURSO: 2014/2015

TUTORA: Margarita Cundín Santos

DEPARTAMENTO: Filología Hispánica,
Románica y Teoría de la Literatura

RESUMEN

La metodología de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras ha estado comúnmente enfocada hacia el profesor, los contenidos y el método que este decidía desarrollar en cada situación. Sin embargo, actualmente la pedagogía se encamina hacia los intereses y necesidades del alumno, que asume el papel de protagonista de su propio aprendizaje. En este cambio de perspectiva es evidente que el objetivo primordial del docente debe ser detectar las carencias y/o necesidades de sus estudiantes.

Tras la consulta de una serie de manuales, los principales problemas detectados en el actual currículo de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras son, fundamentalmente, la escasa exposición real a la lengua meta y el excesivo desarrollo de las formas gramaticales, lo que conlleva que las destrezas lingüísticas queden relegadas a un segundo plano. Por ello, el cometido de este trabajo es reflexionar acerca de ciertos aspectos que conciernen a las destrezas lingüísticas, especialmente su integración en el aula de ELE, con el fin de justificar la importancia de su tratamiento. Asimismo, se formularán propuestas para trabajar en el aula dos destrezas de reciente incorporación al currículo de la enseñanza de idiomas: la mediación y la interacción. Si bien se puede afirmar que los docentes conocen, a grandes rasgos, sus implicaciones en la adquisición de una segunda lengua, falta mucho para integrarlas de manera eficaz en el aula, de ahí que su inclusión en las actividades de la unidad didáctica que se ha elaborado constituya uno de los aspectos más novedosos.

Por último, se incluye una posible propuesta didáctica mediante la invención de una unidad didáctica de un manual, *Arrebol 2*, en la cual siguiendo el enfoque del método comunicativo se incorporan progresivamente las distintas destrezas lingüísticas con el objetivo de fomentar su desarrollo entre el alumnado. A la hora de diseñar las actividades se tendrán en cuenta todas las consideraciones previamente mencionadas, de modo que las destrezas no se tratarán de modo aislado y el fomento de la interacción tendrá un papel importante.

PALABRAS CLAVE: *integración de destrezas, mediación e interacción, competencia comunicativa, comunicación real.*

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. La integración de destrezas lingüísticas	1-7
3. Dos nuevas destrezas: la interacción y la mediación	7-8
4. Actividades	8-20
4.1. Presentación de las actividades	8-9
4.2. Competencia lingüística	10
4.3. Análisis del manual	11-12
4.4. Organización de la unidad	12-13
4.4.1. Entrar en materia	12-16
4.4.1.1. Ficha técnica de la película	13-14
4.4.1.2. Desarrollo de la actividad 1	14-16
4.4.1.3. Desarrollo de la actividad 2	16
4.4.2. En contexto	16-18
4.4.2.1. Desarrollo de la actividad 3	16-17
4.4.2.2. Desarrollo de la actividad 4	17-18
4.4.3. Formas y recursos	19
4.4.3.1. Desarrollo de la actividad 5	19
4.4.4. Tareas	19-20
4.4.4.1. Desarrollo de la actividad 6	19-20
5. Conclusiones finales	20-21
6. Bibliografía	22-24
7. Anexos	25-29
8. <i>Arrebol 2</i>	30-45

1. Introducción

La integración de destrezas y los recursos didácticos para trabajarlas conjuntamente es uno de los aspectos a los que más importancia y dedicación se le está otorgando en los estudios e investigaciones que se están llevando a cabo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. En el ámbito educativo, *destreza*, tal y como indica el Diccionario de la Academia, se refiere a la habilidad, el arte o la capacitación de un sujeto para realizar determinada actividad; de modo que, la expresión *destrezas lingüísticas* alude a las competencias que permiten al alumno activar el uso de la lengua y, por ende, solventar las tareas que se le proponen en el aula. Estas, como se verá posteriormente, permitirán que se trabajen procesos de comunicación semejantes a los que suceden en la vida real. Cabe precisar que, según el autor que se consulte, se hablará de *habilidades lingüísticas*, *destrezas*, *capacidades comunicativas* o *macrohabilidades* (Diccionario de términos clave de ELE¹).

2. La integración de destrezas lingüísticas

El objeto de estudio del presente trabajo se centra en la *integración de destrezas*, por consiguiente, los argumentos expuestos a continuación se ceñirán a la definición de este término –atendiendo al modo en que es interpretado en la didáctica de las lenguas–, así como a todos los aspectos que este entraña. El DTCELE, *s.v. integración de destrezas*, recoge lo siguiente: «la combinación en la clase de LE de dos o más destrezas lingüísticas, engarzadas a semejanza de lo que ocurre en la vida real». Otros autores, como M^a Dolores Chamorro (1996: 33), en cambio, lo entienden como el enlace que tiene lugar entre las cuatro vías que manifiestan la competencia de una lengua.

A lo largo de la historia en la práctica didáctica de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras se han venido trabajando las cuatro destrezas lingüísticas básicas: comprensión auditiva (CA), comprensión lectora (CL), expresión escrita (EE) y expresión oral (EO). Sin embargo, el *Marco común europeo de referencia*², en congruencia con la lingüística del texto y los estudios del análisis del discurso que reconocen la preponderancia del significado en el proceso comunicativo, considera

¹ En adelante DTCELE.

² En adelante MCER.

indispensable el reconocimiento de dos más: las destrezas de interacción y las de mediación (DTCELE, *s.v. integración de destrezas*).

Aunque el término *integración de destrezas* es de reciente acuñación, el fenómeno al que alude puede datarse desde el origen de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ahora bien, tras la supremacía alcanzada por el enfoque comunicativo en el aula de ELE³, se le ha concedido un especial interés al fomento de las distintas destrezas en el diseño del currículum (DTCELE, *s.v. integración de destrezas*), de modo que su explotación aparece explícitamente planificada en el programa de enseñanza de una lengua. Esta inclinación hacia el desarrollo de las distintas destrezas en clase viene motivada por los objetivos del método comunicativo que no son otros que capacitar al alumno de modo que pueda desenvolverse en una comunicación real.

La práctica de las destrezas es necesaria debido principalmente a que el dominio de un idioma no se basa en el conocimiento del funcionamiento de su sistema lingüístico, sino en la capacidad del usuario para aplicar las distintas destrezas cognitivas –que comprenden a su vez otras microdestrezas– al interactuar con el resto de hablantes que comparten el mismo sistema lingüístico, es decir, a la hora de comunicarse (Domínguez, 2008: 8). Al respecto, Chamorro (2009: 33-34) señala que el motor que impulsa la enseñanza de lenguas extranjeras es, por tanto, la necesidad de que el alumno adquiera una competencia comunicativa adecuada en la lengua meta, lo que le permitirá actuar apropiadamente en cualquier contexto comunicativo.

En la actualidad existe un ferviente debate entre metodólogos y lingüistas en torno a diversas cuestiones que entraña la integración de destrezas tales como la clasificación de estas; el momento adecuado para su integración; el modo en que deben incorporarse; cómo lograr la motivación del alumnado al trabajarlas; su evaluación; etc.

Uno de los aspectos más controvertidos entre los especialistas en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas es la clasificación de las distintas destrezas. El MCER establece una distinción entre *destrezas receptoras o interpretativas* –CA y CL– y *destrezas productivas o expresivas* –EO y EE–, asimismo considera que la unión de estos dos tipos da lugar a las interactivas y las de mediación. Este las cataloga

³ En este trabajo no se va incidir en qué consiste este método y todo lo que su desarrollo conlleva, de modo que quien desee informarse acerca del tema en cuestión puede acudir al artículo de Luzón Encabo, J. M^a y Soria Pastor, I. (1999: 63-92).

ateniéndose a dos criterios, por un lado, el medio en que el lenguaje es expresado, es decir, *hablar y escuchar* serían destrezas orales y *leer y escribir* visuales; por otro lado, la actividad del usuario con respecto al uso de la destreza, lo que comporta reconocer *hablar y escribir* como destrezas activas o productivas, pues su empleo conlleva la codificación de la información, mientras que *escuchar y escribir* requieren la interpretación de esta y, por ello, son consideradas destrezas pasivas o receptoras (Chamorro, 2009: 36). Sin embargo, estas distribuciones no dan cuenta del uso de la destreza en sí misma, son tan solo una mera forma de organizarlas.

Sea como fuere, se observa como la instrucción de las destrezas comunicativas requiere la participación dinámica por parte del aprendiente de la lengua. De esto se extrae el siguiente esquema:

	COMPRENSIÓN	INTERACCIÓN	MEDIACIÓN	EXPRESIÓN
LENGUA ORAL	Comprensión auditiva			Expresión oral
LENGUA ESCRITA	Comprensión lectora			Expresión escrita

Tabla 1. Destrezas lingüísticas reconocidas por el MCER

Atendiendo al uso que el hablante hace de la lengua en cada una de sus modalidades, se advierte que este pone en funcionamiento dos mecanismos. Tal y como describe Chamorro (2009: 38), en primer lugar, el que atañe a las destrezas lingüísticas que intervienen en el nivel del conocimiento formal y, por tanto, están vinculadas al medio físico en que se manifiestan. En segundo lugar, reconoce otro tipo de destrezas que, al contrario que las anteriores, consideran el valor pragmático del lenguaje y dan cuenta del modo en que es actualizado el sistema de una lengua en un contexto comunicativo determinado. Estas segundas son conocidas como competencias comunicativas⁴ e incluyen las destrezas lingüísticas.

De esto se desliga la necesidad de que el alumno sepa desenvolverse ante las distintas destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas con el fin de que logre ser competente en cualquier contexto comunicativo al que se enfrente. Para ello, el docente

⁴El DTCELE entiende la *competencia comunicativa* como «la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación».

debe mostrarle de qué modo las destrezas se relacionan comúnmente con las habilidades. Sin embargo, tal como indica Rosales Varo (1993: 113), «la inferencia de información en actividades exclusivamente comunicativas no se produce tan felizmente como se puede creer, pues no obligatoriamente se estimula lo cognitivo».

Es preciso reparar en que el grado de dificultad de las destrezas está en relación con los procesos neurológicos y fisiológicos que intervienen en esta, así se considera que las más sencillas de adquirir son las de comprensión, seguidas de las de expresión y, finalmente, las de interacción y mediación, pues sus intervenciones implican procesos bidireccionales (Cortés Moreno, 2010: 13-14). Evidentemente, cuanto más se incida en la enseñanza de una destreza, más sencilla resultará esta al estudiante.

En cuanto a la adquisición de las destrezas, P. Domínguez (2008: 9) apunta que el proceso que tiene lugar es semejante en la lengua materna (L1) y en la extranjera (L2), pero es posible apreciar ciertos aspectos en los que difieren. Estas diferencias las compila y sintetiza López García (2002: 9) del siguiente modo:

- a) Mientras que en la L1 se prioriza la lectura y la escritura, en la L2 se otorga mayor importancia a hablar y escuchar.
- b) El estudiante de la L2 es capaz de decir prácticamente todo aquello que comprende oralmente, sin embargo, en la lengua materna la capacidad comprensiva está siempre más desarrollada que la expresiva.
- c) Al aprendiz de la L2 debe preocuparle el uso que se hace del código de la lengua, más que el código propiamente dicho.

Por otro lado, no todos los especialistas están de acuerdo acerca del momento idóneo para presentar las destrezas lingüísticas en el aula de ELE. Como señala Chamorro (2009: 42), unos consideran que las destrezas productivas deben trabajarse de manera natural, es decir, que no se trate de forzar su desarrollo. Por tanto, estos sostienen el concepto del *natural approach* según el cual una vez que los estudiantes hayan superado el *periodo silencioso*⁵ serán capaces de producir mensajes o respuestas en la lengua meta. Esta teoría se sustenta en que la L2 se enseñe siguiendo los patrones fijados en la docencia

⁵ En la hipótesis del Método Natural propuesto por Krashen en la década de los 80 se le concedía gran relevancia a este término. Este alude a que el único modo de que se produzca la adquisición del lenguaje es que el sujeto haya comprendido el mensaje. De esta afirmación se advierte que el entendimiento se basa en aquello que inferimos y oímos, no en lo que producimos (L. Sánchez López, 1997: 94).

de la L1, de modo que, en primer lugar, los alumnos tengan contacto con las destrezas receptivas y, una vez asimiladas estas, se les presenten las productivas. Otros defienden que los alumnos se enfrenten a las destrezas desde niveles iniciales y que el docente planifique mostrárselas de manera simétrica.

Con respecto a la primera de estas posturas, muy acertadamente, sostiene Pinilla Gómez que

no necesariamente a una destreza de comprensión auditiva sigue una de expresión oral, o a una actividad de comprensión lectora sigue una de expresión escrita, sino que existe una amplia gama de posibles combinaciones entre las cuatro destrezas [no tiene en cuenta este la mediación y la interacción], sin que tampoco sea posible establecer un orden definido, ya que cada destreza puede ser propulsora o consecuencia de cualquiera de las otras. (2004: 882).

Una vez definido el concepto y lo que este implica, resulta necesario centrar la atención en la problemática surgida en torno a cuál es el mejor procedimiento para integrar las destrezas. Es bien sabido que la función primordial de la lengua es la comunicación, por ello, el docente debe valerse de sus estrategias para lograr crear que dicha comunicación se produzca de modo natural en el aula. A esto promueve manifiestamente el método comunicativo, sin embargo, de los nombres de otros modelos didácticos comunes en otras épocas –*método de la lectura, enfoque audiolingual, método de gramática y traducción*– se deduce que estaban enfocados de modo que se trabajaba una destreza exclusivamente –relegando así el resto a un segundo plano y quedando descuidadas– (DTCELE, s.v. *destrezas lingüísticas*). Sin embargo, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras lleva unos años investigando acerca de esta encrucijada y ha determinado que se debe incidir en la instrucción de las destrezas lingüísticas de modo integrado y no como si cada una de ellas formase un bloque compacto y aislado, de manera que se realce la naturaleza comunicativa de la lengua en acción (Chamorro, 2009: 34).

De este modo, se promueve el diseño y la elaboración de actividades comunicativas con las cuales los educandos aprendan a desenvolverse en situaciones reales en la lengua meta, respondiendo así a una integración simultánea o sucesiva de varias destrezas (Martín Peris, 1993: 181-184). Con situaciones reales de la lengua se refiere a que el uso de esta conlleva de modo implícito la interacción con el medio por lo que es muy común que varias destrezas se produzcan a la vez en los distintos actos

comunicativos⁶. Teniendo en cuenta esto, si se quieren trasladar al aula muestras de comunicación reales y, por otro lado, representar dentro de las mismas los distintos actos que las hacen posibles, será necesario que las tareas que se propongan «reflejen» o «imiten» los intrincados procesos de integración e interacción con los que se comunican los hablantes nativos. En otras palabras, se debe acomodar «el mecanismo natural de la lengua a la dinámica de la tarea pedagógica» (Chamorro, 2009: 34). Así, puesto que las actividades lingüísticas que se realizan en clase son un reflejo de las que practican los hispanohablantes, la integración de destrezas como fenómeno natural en la comunicación humana entraña un potencial motivador una vez trasladado al aula de ELE.

Si el docente, por el contrario, opta por desarrollar unas destrezas en detrimento de otras, disminuirá la capacidad de actuación del sujeto en aquellas situaciones comunicativas que soliciten el uso de dichas destrezas, pues simplemente habrá sido expuesto a un desarrollo parcial de las mismas.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, es evidente que numerosos metodólogos optan por la inclusión –a menudo de carácter secuencial– de varias destrezas a la vez, sin embargo, una vez adquiridas por el alumno, es labor de este decidir en cuál de ellas debe hacer mayor hincapié en relación a las necesidades lingüísticas que se presenten en su vida diaria. Concluye adecuadamente P. Domínguez (2008: 10) que «el aprendizaje de una segunda lengua entraña ser capaz de entender, hablar, leer y escribir en esa lengua y [si] se hace hincapié en una sola de estas destrezas es por algún motivo específico». A lo que Chamorro (2009: 40) añade que la aparición de una u otra destreza debe estar siempre justificada de forma natural, es decir, en relación al uso real que los hablantes de una lengua hacen de ella.

Asimismo, Cortés Moreno (2010: 29-30) explica que el profesor debe reconocer que en determinadas circunstancias quizás no debe ofrecer un tratamiento equitativo y obligatorio a todas las destrezas lingüísticas en el currículo de ELE, ya que debe tener presente en todo momento las necesidades y carencias de sus alumnos con el fin de suplirlas. Por ello, en determinados casos resulta práctico aislar una destreza o

⁶ H. Douglas Brown (2001 citado en P. Domínguez, 2008: 9) define cinco situaciones en las cuales es imprescindible combinar algunas o todas las destrezas, estas son: cuando la L2 se emplea como medio de instrucción de distintas materias; la enseñanza con una finalidad específica establecida; los denominados “proyectos” que se proponen con el fin de que se realicen en grupos; cuando la L2 es presentada de forma que el alumno siente el suspense y, por ello, se ve motivado y, por último, el enfoque por tareas.

subdestreza de la lengua meta de modo que sea posible el desarrollo intensivo del componente trabajado.

3. Dos nuevas destrezas: la interacción y la mediación

Como ya se ha mencionado anteriormente, la perspectiva lingüística tradicional consideraba que eran cuatro las destrezas básicas (CA, CL, EE Y EO); sin embargo, a partir de la publicación del MCER se incluyen la interacción y la mediación como destrezas imprescindibles, diseñando así un modelo en consonancia con la compleja realidad que supone la comunicación verbal (Cortés Moreno, 2010: 4).

La interacción, en pocas palabras, es un encuentro comunicativo, es decir, una tarea llevada a cabo por dos o más sujetos que contribuyen y a su vez se influyen en un acto comunicativo determinado. En este se intercambian tanto elementos verbales como no verbales y lo normal es, por tanto, que tenga lugar una negociación en dos niveles: el de los contenidos y el de las formas (DTCELE, s.v. *interacción*). Así, gracias a la interacción los alumnos adquieren una instrucción intelectual, comunicativa y actitudinal en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje respecta (Cortés Moreno, 2010: 3).

Vista la importancia de la interacción, es preciso crear «un ambiente participativo en el aula que impulse el diálogo y el intercambio de ideas, incorporando actividades o herramientas mediadoras que estimulen el trabajo cooperativo, la interacción oral y la enseñanza recíproca» (Núñez Delgado y Constanzo Inzunza, 2010: 178). A juicio de estos estudiosos, sin adquirir un grado suficiente de interacción el usuario no puede tener un dominio completo de la lengua meta⁷.

Respecto a la mediación, cabe destacar que este nuevo enfoque del MCER basa sus planteamientos en la actual tendencia imparable hacia el plurilingüismo. El español convive a menudo con otros idiomas; los alumnos se ven inmersos en un contexto plurilingüe al emplear diariamente tanto su lengua materna como una segunda lengua o una lengua extranjera. Debido a esto, se requiere que el estudiante conozca y sepa hacer uso de las estrategias de mediación con el objeto de lograr desarrollar una competencia comunicativa intercultural (Cantero y De Arriba, 2004: 10-11).

⁷ Un claro ejemplo de interacción es el intercambio de notitas que se produce a menudo entre los estudiantes, pues este es un buen medio por el que los alumnos comparten ideas u opiniones.

Las actividades de mediación serían, por tanto, aquellas en las que el sujeto no expresa sus propios pensamientos, ideas u opiniones, sino que ejerce de intermediario entre personas que por ciertos motivos no pueden comunicarse de modo directo –normalmente porque el receptor no domina el código empleado por el emisor– ya sea oralmente o por escrito (DTCELE, *s.v. mediación lingüística*). Así, es evidente que el mediador, poniendo en juego su capacidad de comprensión y expresión, adapta el mensaje al receptor. En la clase de ELE la mediación puede trabajarse a través de la traducción pedagógica⁸, pero también con «otras muchas actividades de adaptación, apostilla, resumen o comentario» (Cantero y De Arriba, 2004: 13). Al respecto, Cortés Moreno (2010: 4) añade que es muy común que sean los docentes quienes hagan de «mediadores entre el emisor (hablante o escritor) o el mensaje (texto escrito o discurso oral) y los alumnos»⁹.

4. Actividades

4.1. Presentación de las actividades

Cada año llega a España un número considerable de extranjeros interesados en aprender la lengua castellana por motivos bien diferentes. Unos, por el placer de aprender una nueva lengua; otros, para establecer relaciones laborales con empresas de habla hispana, y otros como lengua vehicular para integrarse en el país que los acoge. Esta diversidad de alumnado ha sido el motor que ha impulsado la elaboración y programación de actividades destinadas a contextos plurilingües y multiculturales. Son varios los aspectos que se deben considerar a la hora de confeccionar dichas tareas, la integración de destrezas lingüísticas es claramente uno de los más relevantes, no obstante, a menudo se relega a un segundo plano frente a la gramática. Tal y como se indica en el MCER (2002: 15) «la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, [...], pero que necesitan el desarrollo, mediante la comprensión, expresión, interacción o mediación, de textos orales y escritos».

Una vez tratadas las pautas fundamentales de la integración de destrezas lingüísticas en el aula de ELE, se ha elaborado un cuadernillo que constituiría la primera

⁸ Rosario Hernández (1996: 249-250) aclara que «la traducción pedagógica [...] podríamos definirla como una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente».

⁹ Una actividad que refleje esto puede ser, por ejemplo, aquella en la que tras ponerles a sus alumnos un audio les lea parte o toda la transcripción articulando con esmero lo que acaban de escuchar con el fin de corroborar que han logrado entenderla.

unidad didáctica de un manual, *Arrebol 2*, destinado a estudiantes de un nivel B2¹⁰. El objetivo de las actividades diseñadas es facilitar el desarrollo de la expresión y comprensión tanto oral como escrita, así como fomentar la mediación y la interacción en el aula, de forma sistemática y organizada. Dichos ejercicios se introducen de forma progresiva, de modo que se inicie su conocimiento a través de propuestas de trabajo sencillas y cerradas, más guiadas, hasta concluir en aquellas más específicas y abiertas con la finalidad de potenciar en el alumno un estilo de expresión propio y creativo. La siguiente tabla presenta el contenido de lo que posteriormente se trabajará:

MANUAL ARREBOL 2	
Autora	Sandra Polo
Año de publicación	2015
Editorial	EDELE, Editores de ELE
Unidad	Número 1
Apartado	Integración de las destrezas lingüísticas
Subapartado	Desarrollo de las actividades de la lengua, estrategias y procesos en los alumnos de las actividades de la lengua
Nivel	B2
Destinatarios	Jóvenes (entre 16-25 años)
Nacionalidad	Europeos (sobre todo británicos y alemanes); algunos asiáticos (chinos, japoneses y coreanos) y brasileños
Actividad de la lengua implicada	Comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, mediación e interacción
Materiales y recursos necesarios	Fotocopias de las fichas de actividades que se adjuntan, ordenador con conexión a Internet, un programa de reproducción de audios, diccionario bilingüe
Tipo de agrupamiento	Individual, por parejas e incluso grupos (clase de unos 20 alumnos)
Duración aproximada	Siete días: 3 horas de clase por semana, 1h 30min por sesión

Tabla 2. Descripción externa del manual Arrebol

¹⁰ Todas las actividades que figuran en esta unidad didáctica han sido inventadas para este trabajo, de ahí que no se mencionen fuentes de procedencia. Sin embargo, cabe mencionar que para su diseño se han consultado algunas de las últimas publicaciones editadas para la enseñanza de lenguas extranjeras y, en concreto, para el español los manuales *Gente*, *Sueña*, *Aula* y *Nuevo prisma*.

4.2. Competencia lingüística

La unidad propuesta trata de asemejarse a las actividades que ya se vienen empleando en los últimos años en las aulas de idiomas y, por ello, trata de ceñirse en la medida de lo posible al *Plan curricular del Instituto Cervantes*¹¹ que bebe del MCER. Por ello, resulta necesario mencionar brevemente las competencias descritas en el PCIC que el alumno debe adquirir para el nivel establecido. Con respecto a los niveles B1 y B2, en el capítulo 1 del PCIC (2006), se describe el grado de competencia que el aprendiente de la lengua en general debe alcanzar en este nivel como agente social (pp. 19-24), como hablante intercultural (pp. 25-32) y como aprendiente autónomo (pp. 32-39) y que podría resumirse de la siguiente manera:

B1: Nivel Umbral: el grado de aprendizaje en este nivel se refleja a través de dos características principales. La primera es la capacidad de mantener la interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones, por ejemplo: comprender las ideas principales de un debate extenso; ofrecer y pedir opiniones personales; expresar de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; tener la capacidad de mantener una conversación o debate; etc. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentarse a problemas cotidianos del tipo: plantear quejas; realizar reservas para viajes; participar en conversaciones sobre asuntos habituales; pedir aclaraciones...

B2: Nivel avanzado: se desarrollan las mismas características que en el nivel umbral con la salvedad de considerar en este el intercambio de mayor cantidad de información, por ejemplo: proporcionar información concreta; tomar notas de una información amplia dada; exponer específicamente un problema; describir cómo se hace algo; argumentar eficaz y razonadamente, explicar y defender opiniones propias; etc. Asimismo, se especifica que el sujeto en este nivel debe ser capaz de comprender películas y obras de teatro siempre que se emplee el registro de lengua estándar; manejar documentación especializada dentro de su campo de interés; localizar detalles relevantes en textos extensos y complejos; tomar notas sobre temas especializados, aunque tienden a detenerse en palabras y perder parte de la información, etc.

¹¹ En adelante PCIC.

4.3. Análisis del manual

El enfoque didáctico que subyace en *Arrebol 2* es el llamado enfoque comunicativo que se basa en un modelo de aprendizaje orientado a la acción. La lengua es considerada un instrumento de comunicación, de modo que el principal propósito es que los alumnos alcancen una competencia comunicativa plena. Se trata de que aprendan la lengua participando en actividades significativas, por ello, los ejercicios del manual proporcionan al estudiante innumerables oportunidades para la interacción, ya sea en parejas o en grupo. La enseñanza está centrada en el alumno y desea promover la comunicación real facilitando al estudiante la libertad de elegir los exponentes lingüísticos que desee para expresar una determinada intención comunicativa.

En la presente propuesta didáctica se indagará en la puesta en práctica de las seis destrezas, justificando cómo afectan a la metodología y en la realización de actividades. La actividad parte de recursos cotidianos (películas, canciones, etc.) para lograr la integración de destrezas de manera natural. Como objetivos complementarios, se trabajarán las funciones de la lengua: los alumnos deberán expresar opiniones, actitudes y conocimientos, tales como pedir y dar una opinión, valorar algo, expresar aprobación o desaprobación, posicionarse a favor o en contra, etc. Para ello se trabajarán los distintos exponentes lingüísticos, como por ejemplo:

Expresar opinión	Ejemplos
Tú qué piensas/opinas + de que + subjuntivo	¿Qué opinas de que hayan decidido salir de su país?
Tú que piensas/opinas + de lo de (que)...	¿Tú qué piensas de lo de aumentar las ayudas...?
A mi modo de ver,... (Yo) considero que...	Considero que deberían adoptarse medidas más eficaces para...

Tabla 3. Expresar opinión

Estas funciones de la lengua conllevan el aprendizaje de exponentes gramaticales, por lo que se repasarán aspectos ya conocidos y se estudiarán otros, como las oraciones subordinadas sustantivas de infinitivo y flexionadas, las adjetivas o de relativo o cualquier tipo de oración compuesta por coordinación o por subordinación. Al mismo tiempo se repasarán los tiempos verbales de indicativo y subjuntivo, los pronombres personales, etc. Respecto al léxico, además de estudiar expresiones y modismos frecuentes en la vida

cotidiana, en esta unidad adquieren gran importancia las nociones relacionadas con el gobierno, política y sociedad, de ahí que se incida en aspectos de la conducta social y que se amplíe el léxico de los aprendientes con voces como: *convivencia, cooperación, integración social o marginación*.

Asimismo tendrá gran importancia en la unidad el nivel fonético-fonológico de la lengua: se expondrá al alumno a fenómenos como el yeísmo andaluz, la aspiración, etc., que le ayudarán en el uso de la lengua meta en los distintos contextos comunicativos a que se enfrente. Además, se trabajarán los elementos paraverbales: silencios y pausas para reflexionar sobre lo dicho; el cambio de tono para proporcionar ritmo y evitar la monotonía; el volumen; la velocidad para transmitir energía o la lentitud para dar importancia a una expresión concreta, etc.

Como ya se ha comentado, este manual se vale en gran medida de los documentos audiovisuales y esto se debe, como bien explica Bernardo Vila (2008: 42) a que

son múltiples las ventajas que ofrecen [...], podemos mencionar, entre otras, que favorecen la adquisición de competencias lingüísticas, paralingüísticas, extralingüísticas y sociolingüísticas a través de estímulos de escucha atenta y motivadora. Además, ayudan a la asimilación de los diferentes registros de lengua y consolidan el estatus del profesor como trámite de interacción, es decir, se fomenta el papel del profesor como guía.

4.4. Organización de la unidad

El manual y, por ende, esta unidad, se organizaría en cuatro secciones¹²:

- a) ENTRAR EN MATERIA: este apartado constituye el primer contacto con los temas y el vocabulario fundamental de la unidad correspondiente. La finalidad es activar los conocimientos previos de los aprendientes.
- b) EN CONTEXTO: en esta sección se presentan documentos con imágenes, textos escritos y orales que simulan situaciones reales de nuestro día a día que estimulan al estudiante en el uso de la lengua.

¹² La distribución del manual sigue el modelo de los métodos comunicativos, en este caso concreto, han sido de gran ayuda los libros *Aula* y *Nuevo prisma*. En estos manuales se considera al estudiante un agente social que debe realizar tareas o acciones en diversos contextos socioculturales movilizándolo sus recursos cognitivos y afectivos.

- c) FORMAS Y RECURSOS: este apartado centra su atención en los diferentes niveles de estudio de la lengua (gramática, léxico y pronunciación) reflexionando acerca de su uso y utilidad en la comunicación.
- d) TAREAS: las actividades de esta sección se realizarán en cooperación en pequeños grupos o entre toda la clase. Son actividades que permiten vivir en el aula situaciones de comunicación similares a las de la vida real.


4.4.1. ENTRAR EN MATERIA

El avance y la expansión de las nuevas tecnologías ha sido tal en los últimos años que el ser humano desde temprana edad está familiarizado con los nuevos sistemas de comunicación, sistemas que se han trasladado a todos los ámbitos de la vida y, por supuesto, a la enseñanza también. En esta era de la revolución tecnológica y de la globalización, es natural emplear las nuevas tecnologías y los recursos audiovisuales en el aula de ELE. En la adquisición de segundas lenguas, expone Tort (1996 en Amenós: 1999: 11) que el cine

no solo ayuda a mejorar los conocimientos sobre el idioma extranjero, consolidar competencias gramaticales, pragmáticas y socioculturales, desarrollar la capacidad de escuchar, hablar e interactuar, sino [que] también funciona como herramienta útil para conocer la cultura ajena y compararla con la propia.

Aunque la inclusión de una película pueda resultar una actividad entretenida, no es fácil para el profesor estimar *a priori* si el tema que trata les será de interés a sus alumnos, ni anticipar la posible reacción que puede producir el visionado de dicha película. Sin embargo, teniendo en cuenta las ventajas que aborda el uso del cine como herramienta didáctica, para el diseño de la primera actividad de la lección se ha decidido utilizar una película, *En busca de la felicidad*, con el objetivo de explotar al máximo lo que esta ofrece¹³. El motivo por el cual se quiere trabajar con este film es porque integra de manera natural un hecho de la realidad externa, la inmigración, en la práctica docente.

4.4.1.1. Ficha técnica de la película¹⁴

Título	<i>En busca de la felicidad</i>
Año de estreno	2006
Duración	116 minutos
País	 Estados Unidos

¹³ A la hora de escoger una película adecuada para trasladar al aula de ELE se ha tenido en cuenta que esta se ajustase a los criterios de selección y explotación fijados por Amenós Pons, J. (1999: 769-783).

¹⁴ Muccino, G. (2006).

Director	Gabriele Muccino
Guion	Steven Conrad
Reparto	Will Smith, Thandie Newton, Jaden Smith, Dan Castellonet, Brian Howe, James Karen, Kurt Fuller, Mark Lawrance
Productora	Columbia Pictures Overbrook Entertainment/Escape Artists
Género	Drama: Basada en hechos reales. Años 80. Bolsa y negocios. Trabajo/empleo
Sinopsis	Chris Gardner (Will Smith) es un vendedor brillante y con talento, pero su empleo no le permite cubrir sus necesidades más básicas. Tanto es así que acaban echándolo, junto a su hijo (Jaden Smith), de su piso de San Francisco, y ambos no tienen ningún lugar al que ir. Cuando Gardner consigue hacer unas prácticas en una prestigiosa correduría de bolsa, los dos protagonistas tendrán que afrontar muchas adversidades para hacer realidad su sueño de una vida mejor.

Tabla 4. *En busca de la felicidad*

4.4.1.2. Desarrollo de la actividad 1

En busca de la felicidad es una película que contiene innumerables mensajes y símbolos, de modo que en el aula puede ser analizada de manera exhaustiva. Al comenzar la primera sesión, el docente les explicará a sus alumnos que van a ver una película, sin embargo, antes del visionado desea comprobar el tipo de dificultades a las que estos se enfrentarán durante la proyección y, asimismo, hacerles reflexionar sobre su competencia en lo que respecta a la comprensión auditiva. Para ello, les entregará un test (*vid.* Anexo I), con actividades previas a la visualización. Este test tiene como finalidad activar las estrategias de comprensión de los estudiantes y sus procedimientos de aprendizaje; así, aquellos que no empleen dichas estrategias podrán servirse de ellas.

Una vez que todos lo hayan acabado, les distribuirá en grupos para que lo comenten y finalmente se hará una breve puesta en común. Se puede proponer que conserven dicho test hasta finalizar la unidad y poder así evaluar sus progresos cuando escuchan español. La realización de este test les ayudará a conocer los procedimientos de aprendizaje más eficaces según el momento, el tipo de tarea, etc., asimismo contribuirá a relacionar sus propias conductas, preferencias, etc., con rasgos del propio estilo de aprendizaje en virtud de su eficacia o adecuación al tipo de actividad planteada.

A continuación, el profesor les mostrará la carátula de la película y les pedirá que, en los mismos grupos, reflexionen acerca de las preguntas que se les proponen en el apartado A. Este ejercicio sirve para que los alumnos interaccionen y formulen sus

primeras hipótesis. Es fundamental que se fijen en el valor deíctico de las manos, los ojos, la boca, etc., de los sujetos que aparecen en la imagen; en el valor icónico que el movimiento refleja; en las miradas, en la importancia de mantener el contacto visual para afianzar la comunicación y para valorar el estado del interlocutor, etc. Del mismo modo, en la sección B se adjuntará la sinopsis del film con el objetivo de introducirles de lleno en el contexto en que se enmarca y, además así podrán comprobar si las respuestas del apartado A son acertadas.

Acto seguido se llevará a cabo el visionado de la película¹⁵. Los distintos temas que aparecen en esta se abarcarán brevemente todos ellos a través de una serie de preguntas que se proponen en el apartado D. Los alumnos deberán responder a estas preguntas y, para ello, se les ofrece en cada caso una serie de respuestas. Tras haber leído y comprendido lo que se les pide, decidirán cuál consideran que es la correcta. El docente ofrecerá la oportunidad de trabajar la tarea en parejas, de modo que les resulte más sencilla. Una vez completada la tarea, deberán juntarse de nuevo en grupos y comprobar si sus elecciones coinciden. Tras esto, se hará nuevamente una puesta en común; con el fin de que participen todos los grupos se elegirá un portavoz y será este quien señalará si su equipo no está de acuerdo con la respuesta dada y por qué motivo.

Finalizada la puesta en común, el docente deberá comentarles que esta película es el reflejo de la vida misma y, por ello, puede haberles resultado dura y profunda. Probablemente muchos de los estudiantes hayan sufrido por las desgraciadas situaciones por las que han pasado el protagonista y su hijo. Para calmarlos lo mejor es hacerles ver que, detrás de ese dolor y sufrimiento, el protagonista nos ha demostrado que cada cual decide su camino y aunque muchas sendas estén llenas de luchas y dolor al final se alcanza la felicidad deseada. Aun habiendo tocado fondo, deben creer en sí mismos y ser conscientes en todo momento de lo que pueden lograr en la vida.

Con el fin de trabajar parte del léxico de la película, en el apartado E se adjuntan dos columnas: una con un listado de palabras y otra con el significado de estas. La labor del estudiante es unir cada término con su respectivo significado. Es cierto que algunos sentidos pueden estar muy próximos, de modo que les sería de gran ayuda corregirlo en

¹⁵ Se ha distribuido el tiempo de cada actividad de acuerdo con los criterios establecidos en el trabajo anteriormente mencionado, aunque este pudiera variar teniendo en cuenta las características del grupo. En el Anexo IV del trabajo se adjunta un organigrama que recoge la posible distribución de las actividades a lo largo de las distintas sesiones.

voz alta. También convendría comentar las posibles dudas y servirse de un diccionario para solventarlas, pues, como indica el PCIC (2006: 24), los alumnos del nivel B2 «manejan sin problemas documentación especializada dentro de su campo de interés –e incluso fuera de él– siempre que puedan servirse de la ayuda de un diccionario».

4.4.1.3. *Desarrollo de la actividad 2*

En esta segunda actividad se centra la atención en el título de la unidad: *Barco a la deriva*, para ello, se les pedirá a los alumnos que en grupos de cuatro comenten qué les sugiere. Probablemente pensarán que se va a hablar del mar y los viajes marítimos, sin embargo, difícilmente esperarán que se vaya a vincular con la inmigración. Por ello, en la sección B se adjunta una serie de fotografías, tomadas de la película, que son un buen reflejo de lo que deben soportar los inmigrantes a su llegada a otro país. Deberán responder a las preguntas que se les plantean, pero antes completarán un cuestionario con el que fijarán los significados de ciertas nociones básicas para comprender la unidad (*vid.* Anexo II).

A continuación, el profesor invitará a los estudiantes a debatir acerca de la problemática que conlleva el hecho de emigrar: romper con el entorno natural y los lazos familiares; afrontar una situación desconocida a menudo caracterizada por la marginación, discriminación, etc. Les preguntará acerca de las ventajas e inconvenientes que creen que puede suponer vivir en otro país. Puesto que ellos están viviendo o pasando un tiempo en España, les ofrecerá la oportunidad de hablar acerca de las dificultades que han tenido para integrarse en el país. El docente pasará a un segundo plano y se limitará a observar la interacción entre los estudiantes, únicamente si lo desea podrá anotar en la pizarra todas las ideas que vayan surgiendo y, si fuera preciso, actuaría de mediador para facilitar la comprensión de las intervenciones de sus alumnos.

4.4.2. EN CONTEXTO

4.4.2.1. *Desarrollo de la actividad 3*

En esta actividad, en el apartado A, los estudiantes deberán averiguar nueve palabras relacionadas con las migraciones en una sopa de letras. Para ello, se simula un contexto comunicativo gracias al cual se motiva a los alumnos a que busquen los términos. Les resultará lúdico, teniendo en cuenta que alrededor del juego se incluyen las

imágenes representativas de los elementos que deben encontrar¹⁶. No todos los términos son sencillos, por ello, si el docente ve que va a producirse una situación de incomunicación por la falta de recursos puede darles pistas que les ayuden a descubrir de qué palabra se trata.

En el apartado B, los alumnos deben completar un texto con las palabras que se les ofrecen en un cuadro. Aunque se ha tomado como referencia el artículo publicado por M.^a Á. Moyá (2015), se han corregido algunos errores tipográficos y se ha modificado en cierta medida el texto con el fin de adaptarlo, sobre todo su extensión, a los objetivos propuestos. Con esta elección se pretende mostrar el valor de la prensa como medio de expresión para emitir opiniones y quejas, además de la influencia que ejerce la prensa escrita en la opinión pública.

4.4.2.2.Desarrollo de la actividad 4

En esta ocasión, se propone la audición de una canción, que mantiene el hilo conductor de la inmigración. Esta tarea está concebida para el desarrollo de la competencia gramatical, discursiva y sociocultural del alumnado. Se podrá cuestionar por qué utilizar una canción y no otro tipo de materiales y son muchas las razones que podrían esgrimirse para esta elección, pues no hay ninguna duda de que son los textos que poseen el formato idóneo para el estudio de cualquiera de las destrezas en la clase de idiomas. Todo lo que puede realizarse con otros materiales también se puede llevar a cabo con las canciones. Santos Asensi (1995: 367) afirma que:

en general las canciones son textos breves que usan un lenguaje simple e informal (cercano al conversacional) en el que abundan las repeticiones. Su argumento, al igual que su estructura, se suele seguir con mayor facilidad que en el caso de otros textos auténticos. En definitiva, las canciones parecen coincidir con el tipo de textos de apoyo que los profesores de idiomas buscamos para nuestras actividades [...]

El uso de las canciones atrae a los estudiantes porque mediante su empleo tienen la oportunidad de escuchar lengua auténtica y de acceder a un vocabulario prácticamente inexistente en otro tipo de materiales, además favorecen el conocimiento de aspectos culturales y estimulan su imaginación. Tampoco debe obviarse que las canciones son un material muy pegadizo, lo que les ayuda a memorizar el léxico y a fijar distintas estructuras.

¹⁶ La importancia y necesidad de incluir imágenes en la clase de ELE se pone de manifiesto en B. Goldstein (2013).

Los objetivos específicos de esta actividad serían, por tanto, instruir a los estudiantes acerca del mundo del mar, así como dar a conocer un problema agravante en la actualidad española: la inmigración. Asimismo, esta audición sirve como excusa para trabajar aspectos fonéticos, morfosintácticos, gramaticales y culturales. Por otro lado, entre los objetivos culturales se aprecia reconocer y valorar la influencia de la cultura y la lengua árabe en la cultura y la lengua castellana; reflexionar sobre la tolerancia y la solidaridad; conocer y valorar la inmigración como un hecho social que atañe a todos.

Se ha optado por incorporar este ejercicio ya que en él se desarrollan todas las destrezas lingüísticas y esto es lo que interesa en el presente trabajo. Al ser una tarea que consta de varias actividades, se incluyen tanto las de introducción de *input*, que resultan más controladas, como de *output*, que son libres y se centran en la producción por parte del alumno. La participación de todos los estudiantes está garantizada, pues se le otorga un papel importante a la interacción, relegando al profesor como mero guía de la actividad.

Antes de escuchar la canción, se retará a los alumnos a que demuestren sus conocimientos acerca del mar. Para ello en el apartado A se les proporcionará un listado de palabras e imágenes, así deberán asociar cada imagen con la palabra que mejor defina lo que ahí se ilustra. Esto servirá para familiarizarlos con parte del vocabulario que van a escuchar después. Acto seguido, en la sección B, deberán leer el comentario que se aporta acerca del grupo para que les resulte más sencillo entender ciertas cuestiones, como por qué pronuncian de ese modo, el género musical, etc.

Ya en el apartado C será cuando realicen la primera audición, en esta se les pedirá que rellenen los huecos que encuentran en blanco. Se repetirá dos veces, de modo que en una primera escucha no se les dirá nada, pero posteriormente el docente deberá comentarles que, como podrán haber apreciado, todos los huecos exigen la presencia de un verbo en presente en la conjugación que corresponda en cada caso. Si se desea aumentar el nivel de dificultad, se les facilitarán dos opciones (indicativo/subjuntivo) para que elijan la que consideren correcta. Así, el docente comprobará el adecuado uso de los modos verbales. Una tercera posibilidad, sería facilitarles la definición de las formas verbales para que ellos las deduzcan.

4.4.3. FORMAS Y RECURSOS

A continuación, en el apartado A, se les pedirá que lean la canción completa y que subrayen con distintos colores los verbos en presente de indicativo y los pronominales. Una vez identificados, en el B, deberán realizar las modificaciones necesarias para pasar del modo indicativo al subjuntivo.

La cantante es andaluza y, por ello, se puede apreciar una pronunciación típica de dicho dialecto. De este modo, resulta interesante introducir brevemente a los alumnos en la variedad dialectal del español conocida como andaluz. Para ello, en la sección C, se les presentarán varias características propias del andaluz¹⁷ –con el fin de que sean capaces de localizarlas en la canción–, dando cabida a la voz de los expertos (Moreno, 2000; Preston y Young, 2000; García Mouton, 1994, etc.) que recomiendan exponer al estudiante a las variedades de la lengua (Bueno, 2004: 17):

Todos sabemos que existen variedades de la lengua y que las diferencias vienen marcadas por elementos fonológicos, gramaticales y léxicos, pero en lo que no solemos reparar es en que dichas diferencias vienen definidas por el uso de la lengua y no por el código, y que por ello es importante analizar en el aula todos esos aspectos.

En el apartado D se les pedirá que traten de dar un posible significado a las metáforas extraídas del texto. Para refrescarles la memoria, se adjuntará una nota en la que se indique qué es una metáfora desde el punto de vista literario.

4.4.3.1. *Desarrollo de la actividad 5*

En la actividad 5 se mostrarán mediante cuadros algunos exponentes léxicos utilizados de manera habitual para expresar opinión. Este apartado únicamente pretende ser un mero recordatorio, con el fin de que puedan demostrar su competencia expresiva en la lengua meta tanto de forma oral como escrita.

4.4.4. TAREAS

4.4.4.1. *Desarrollo de la actividad 6*

Con el fin de trabajar el proceso creativo de los discentes, tal y como recomienda el enfoque comunicativo, en el apartado A se dividirá a los alumnos en grupos, y se les propondrán cinco temas relacionados con la inmigración; cada grupo podrá elegir el tema que desee pero, una vez seleccionado, todos los integrantes del grupo deberán realizar la

¹⁷ Los rasgos dialectales mencionados en esta sección están tomados de Frago Gracia, J.A. (1993).

redacción acerca del mismo tema. El profesor hará hincapié en que hagan uso de las unidades léxicas aprendidas a lo largo de la actividad, así como de las expresiones lingüísticas previamente presentadas. Esta tarea está pensada para que los alumnos puedan explotar todas las herramientas y la información desarrollada hasta el momento, de modo que puedan ser conscientes de los conocimientos que han adquirido y cómo han mejorado en ciertos aspectos.

Otro ejercicio interesante para llevar a cabo en la clase de ELE sería la obtención de los documentos precisos para que un inmigrante resida de manera legal en España. Los alumnos deberían buscar información sobre los trámites necesarios para legalizar documentos, para obtener la tarjeta sanitaria, para acceder al sistema educativo del país que les acoge, etc. Para ello podrían llamar por teléfono al organismo o institución competente; buscar en Internet la información pertinente; escribir a las distintas instituciones u organizaciones humanitarias solicitando información; etc. Con esta actividad se integrarían todas las destrezas lingüísticas, pero por razones de espacio y porque actividades semejantes se suelen llevar a cabo en los cursos programados para la enseñanza de español con fines específicos se han descartado en este trabajo.

En la sección B, elegirán un tema distinto al ya trabajado y prepararán una presentación oral que recoja los puntos fundamentales del tema en cuestión. Para realizarla, se distribuirán en parejas, de modo que primero expondrá uno y después el otro, intercambiando así los roles de emisor y receptor. Se les concederá el tiempo necesario para que hagan un breve esquema con lo que pretenden decir. Además, se ofrecerá la posibilidad de presentarlo ante todo el grupo.

Para finalizar, los alumnos llevarán a cabo un análisis y reflexión de los procedimientos de aprendizaje y adquisición de contenidos en la realización de estas tareas para lo que se les propondrá una autoevaluación (*vid.* Anexo III).

5. Conclusiones finales

Como conclusión del presente trabajo acerca de la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua o lengua extranjera, se ha confirmado que la evolución de dicha enseñanza es un largo y complejo proceso en el que todavía hoy queda mucho camino por recorrer, pues presenta varios aspectos que se pueden mejorar. Por ejemplo, aunque es evidente que, tras la implantación del método comunicativo, la integración de destrezas viene desempeñando un papel importante en el diseño del currículo de la

enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, no es menos evidente que aún no se le ha concedido el interés que merece. Por lo general, la gramática continúa desempeñando un papel preponderante en las aulas de idiomas, frente a la integración de las destrezas que se relega a un segundo plano, lo que acarrea grandes dificultades a los estudiantes.

De este modo, resulta necesario un cambio de enfoque en el cual se comiencen a trabajar más a fondo las distintas destrezas y el modo de hacerlo, como bien se ha reflejado, es integrando el mayor número de destrezas –en la medida de lo posible– en un mismo ejercicio. Así, las tareas diseñadas en el aula imitarán los complejos contextos comunicativos reales que tienen lugar entre los hablantes nativos del idioma, de modo que una vez trabajadas habrán adquirido una competencia comunicativa adecuada en la lengua meta y, por consiguiente, estos podrán enfrentarse a todo tipo de situaciones comunicativas.

Por otro lado, mediante la confección de la unidad didáctica propuesta se ha comprobado que su elaboración y, sobre todo la incorporación de las destrezas, resulta más complicado de lo que se pensaba a primera vista, ya que son muchos los factores que entran en juego y, por ello, el docente debe tener presente en todo momento: el nivel al que van destinadas, la edad, la nacionalidad, las carencias de sus alumnos, etc. En la parte práctica se han tratado de seguir los fundamentos teóricos previamente fijados y se espera haber logrado los objetivos propuestos al inicio del trabajo. Asimismo, en todo momento se ha tenido presente el facilitar las tareas al alumno en la medida de lo posible, ya que como refleja la perspectiva educativa fijada en el proyecto, el educando juega un rol fundamental en el aula. De ahí que la determinación de los objetivos y la elección de los materiales deben adecuarse a las características de los estudiantes si queremos incrementar considerablemente la eficacia de las actividades realizadas en el aula y fuera de ella.

A pesar de las dificultades mencionadas, gracias a la realización del presente trabajo se ha aprendido mucho acerca del tema en cuestión. Asimismo, cabe mencionar que se decidió este tema, pues en un futuro podría ser aplicable en la práctica docente y, por ello, resulta francamente práctico e interesante.

6. Bibliografía

- AMENÓS PONS, J. (1999): «Largometraje en el aula de Ele. Algunos criterios de selección y explotación». *Actas del X Congreso de ASELE*, pp. 769-783. [En línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf> [Fecha de consulta: 9 de junio de 2015].
- _____ (1999): *Cine y Enseñanza de Español. Estudio de un caso*. Barcelona: Memoria de Máster en Enseñanza de ELE, Universidad de Barcelona.
- BERNARDO VILA, N. (2008): «Las destrezas a través de la explotación didáctica de un telediario en el aula de Ele». *Actas del XLIII Congreso de AEPE*, pp. 41-49. [En línea] <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material_RedEle/Numeros%20Especiales/2008_ESP_05_V%20Encuentro/2008_ESP_05_01%20Pascual.pdf?documentId=0901e72b80e6da0f> [Fecha de consulta: 7 de junio de 2015].
- BUENO HUSON, R. (2004): El español y sus variedades: implicaciones en el aula de español como lengua extranjera. [En línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/04_bueno.pdf [Fecha de consulta: 1 de junio de 2015]
- CANTERO, F. J. y C. DE ARRIBA (2004). «Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE». *Revista redELE*, nº 2, pp. 9-21. [En línea] <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material_RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f> [Fecha de consulta: 28 de mayo de 2015].
- CHAMORRO GUERRERO, M^a D. (2009): «Integración de destrezas en niveles iniciales», *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, nº 9., pp. 33-73. [En línea] <<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-chamorro.pdf>> [Fecha de consulta: 27 de mayo de 2015].
- CORTES MORENO, M. (2010): «¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE?», *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE*, nº3, pp. 1-33. [En línea] <http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasP_Max.pdf> [Fecha de consulta: 29 de mayo de 2015].
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (2008): «Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, nº 6, pp. 1-168. [En línea] <http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf> [Fecha de consulta: 8 de junio de 2015].
- DTCELE: MARTÍN PERIS, E., et al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. [En línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/> [Fecha de consulta: 8 de junio de 2015].
- FRAGO GRACIA, J.A. (1993): *Historia de las hablas andaluzas*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÍA MOUTON, P. (1994): «Lenguas y dialectos de España». *Cuadernos de lengua española*. Madrid: Arco Libros.
- GOLDSTEIN, B. (2013): *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2002): *Comprensión oral del español*. Madrid: Cuadernos de Didáctica del Español E/LE, Arco/Libros.

- LUZÓN ENCABO, J. M^a y SORIA PASTOR, I. (1999): «El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas: Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia», *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, n^o2, pp. 63-92.
- MARTÍN PERIS, E. (1993): «Propuestas de trabajo de la expresión escrita». En: L. MIQUEL LÓPEZ y N. SANS BAULENAS (eds.): *Didáctica del español como lengua extranjera I*. Madrid: Cuadernos tiempo libre (Colección Expolingua), pp. 181-192. [En línea] <http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin2.pdf> [Fecha de consulta: 12 de mayo de 2015].
- MCER: AA. VV. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco Libros.
- MOYA, M^a. Á. (2015): «¿A qué se enfrenta un inmigrante ilegal cuando entra en España?». *One Magazine*, 24/04/2015. [En línea] <<http://www.onemagazine.es/noticia/17284/Seguridad/A-que-se-enfrenta-un-inmigrante-ilegal-cuando-entra-en-Espana?.html>> [Fecha de consulta: 10 de junio de 2015].
- MUCCINO, G. (2006): *En busca de la felicidad* [ficha técnica]. Estados Unidos: Columbia Pictures Corporation. [En línea] <<http://cine.estamosrodando.com/peliculas/en-busca-de-la-felicidad/ficha-tecnica-ampliada/>> [Fecha de consulta 10 de junio de 2015]
- NÚÑEZ DELGADO, M^a. P. y E. CONSTANZO INZUNZA (2010): «La interacción didáctica y la integración de destrezas en la enseñanza de lenguas: bases para una pedagogía del texto». En M. GARCÍA *et al* (eds.): *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 175-182. [En línea] <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24080/1/Integracin%20de%20destrezas%20Nunez%20y%20Constanzo.pdf>> [Fecha de consulta: 8 de junio de 2015].
- PCIC: INSTITUTO CERVANTES (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, 3 vols.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2004): «La expresión oral», en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 879-897.
- PRESTON, R. D. y R. YOUNG (2000): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española* (23.^a edición), Madrid: Espasa-Calpe. [En línea] <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>> [Fecha de consulta: 5 de mayo de 2015].
- ROSALES VARO, F. (1994): «Vídeo, interacción e integración de destrezas», *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, n^o8, pp. 111-140. [En línea] <http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_rosales.pdf> [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2015].

ROSARIO HERNÁNDEZ, M^a. (1996): «La traducción pedagógica en la clase de ELE», *Actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 249-255. [En línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf> [Fecha de consulta: 25 de mayo de 2015].

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (1997): «Investigación en la acción: el periodo silencioso como procedimiento didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Interlingüística*, nº6, pp. 93-98. [En línea] <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=900659>> [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2015].

SANTOS ASENSI, J. (1996): «Música española contemporánea en el aula de español», en F. J. Grande Alija *et al.* (coords.) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional ASELE*, León 5-7 de octubre de 1995. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, pp. 367-378.

Métodos de enseñanza de español como lengua extranjera

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.^a Á. *et al.* (2007): *Sueña 3. Español Lengua Extranjera*. Libro del alumno. B2. Madrid: Anaya.

CORPAS, J., A. GARMENDIA, N. SÁNCHEZ, C. SORIANO (2007): *Aula 5. Curso de español*. Libro del alumno. B2. Barcelona: Difusión.

GÉLABERT, M.^a J., D. ISA, M. MENÉNDEZ (2011): *Nuevo PRISMA. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. C1. Madrid: Edinumen.

MARTÍN PERIS, E., N. SÁNCHEZ QUINTANA, N. SANS BAULENAS (2005): *Gente 3. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. B2. Barcelona: Difusión.

ANEXOS DEL TRABAJO

Anexo I: Test de previsualización

1. ¿Cómo te sientes al hablar en español con gente por la calle?

- Nervioso, porque aunque entiendo me cuesta mantener una conversación.
- Seguro de mí mismo, aunque a veces tenga que pensar dos veces lo que voy a decir.
- Si me hablan muy rápido o no vocalizan adecuadamente, mal, ya que no llego a comprender en profundidad el mensaje.

2. Me cuesta más entender...

- ...a un nativo en una conversación cara a cara.
- ...los programas que emiten en televisión.
- ...las películas sin ningún tipo de subtítulo.
- ...las canciones.
- ...una conversación telefónica.

3. ¿Qué haces cuando no entiendes por completo el mensaje en una conversación con un nativo?

- Le pido que me lo repita.
- Me pongo nervioso y no me salen las palabras.
- Hago como que entiendo y cambio rápidamente de tema.
- Trato de llenar espacios a partir del contexto.

4. ¿Te gusta hacer audiciones en clase? ¿Por qué?

- Sí/No:
- Porque...

5. ¿Consideras que familiarizarte antes con el tema sobre el que va a tratar la audición te la facilita?

- Sí, mucho.

- No, a veces eso solo ayuda a confundirme más ya que formulo hipótesis equivocadas.

6. ¿Te resulta más sencillo comprender el audio si trata un tema que te interesa?

- Sí, ya que presto más atención.
- No necesariamente.
- No, considero que no tiene que ver una cosa con la otra.

7. ¿Qué tipo de audiciones te resultan más sencillas de comprender?

- Audiciones del libro de texto.
- Audiciones radiofónicas.
- Canciones.
- Películas.

8. ¿Qué tipo de actividades auditivas te resultan más fáciles de realizar?

- Las de verdadero/falso.
- Las que tienen respuesta abierta.
- Las de respuesta múltiple.
- Las que requieren completar espacios con la información escuchada.
- Aquellas en las que sirve con haber entendido la idea general.

9. Me ayuda a entender...

- Deducir significados a partir del contexto aunque ciertas palabras resulten nuevas y desconocidas.
- Identificar los aspectos relevantes de lo que escucho y dirigir mi atención hacia ellos.
- Prestar atención a las palabras que más se repiten en el texto.
- Leer la transcripción de la audición.
- Tener una actitud positiva aunque no logre comprender por completo lo que escucho.

10. ¿Qué técnicas llevas a cabo cuando te enfrentas a una audición?

- Leer varias veces el enunciado del ejercicio.
- Escribir las palabras que entiendo mientras escucho para posteriormente establecer relaciones entre ellas.
- En la primera audición eliminar aquellas respuestas que considero falsas cuando se trata de un ejercicio de respuesta múltiple o de verdadero/falso, para después en la segunda poder consolidar mi elección.
- En una primera audición tratar de contestar a todo lo que me preguntan.

Anexo II: Cuestionario previo

- 1) ¿Qué entiendes por emigrante? ¿Y por inmigrante?
- 2) ¿Consideras que hay muchos inmigrantes en tu país? ¿De dónde proceden en su mayoría? ¿Qué les ha impulsado a ir allí?
- 3) ¿Qué dificultades crees que encuentran los inmigrantes al llegar?
- 4) ¿Qué problemas enfrentan inmigrantes y particularmente inmigrantes ilegales?
- 5) ¿Sabes algo sobre la situación de los inmigrantes en España?
- 6) En cuanto a su labor profesional, ¿a qué tipo de empleos logran acceder?, ¿consiguen desempeñar cargos importantes?
- 7) ¿Se les ofrecen muchas ayudas?
- 8) ¿Son bien recibidos?

Anexo III: Autoevaluación

	SÍ	NO	A VECES
He usado recursos de aprendizaje adecuados. ¿Cuáles?			
He demostrado habilidades de autoaprendizaje. ¿Cuáles?			
He participado activamente en el proceso de desarrollo de las actividades. ¿Cómo?			

Demuestro una actitud reflexiva y autocrítica en relación a mi aprendizaje			
He aprendido y asimilado los contenidos que se me han ofrecido en este bloque.			
He tenido dificultades para encontrar o acceder a determinada información			
He tenido lagunas respecto a los exponentes funcionales o léxicos			
Asocio las situaciones de comunicación y aprendizaje que se dan en la vida real con las generadas para la unidad didáctica			
Estoy satisfecho con los resultados del aprendizaje			

Anexo IV: Organigrama

DÍA	ACTIVIDAD	TIEMPO APROX.	TIPO DE AGRUPAMIENTO
14/09/2015	Realización del Anexo I	12 min.	Individual
	Debate en grupos + puesta en común	15 min.	Grupos de cuatro + todo el grupo
	Ejercicio 1		
	Apartado A	8 min.	Grupos de cuatro
	Apartado B	5 min.	Individual
	Apartado C	50 min.	Individual
16/09/2015	Ejercicio 1		
	Apartado C	67 min.	Individual
	Apartado D	15 min.	Individual o en pareja
21/09/2015	Ejercicio 1		
	Puesta en común del apartado D	15 min.	Grupos de cuatro + todo el grupo
	Apartado E	12 min.	Individual
	Ejercicio 2		
	Apartado A	8 min.	Grupos de cuatro

	Realización del Anexo II	12 min.	Individual
	Apartado B	13 min.	En pareja
	Debate en grupos	20 min.	Grupos de 4 + todo el grupo
23/09/2015	Ejercicio 3		
	Apartado A	15 min.	Individual
	Apartado B	25 min.	Individual
	Ejercicio 4		
	Apartado A	5 min.	Individual
	Apartado B	5 min.	Individual
	Apartado C	15 min.	Individual
	Apartado D	7 min.	Individual
	Apartado E	15 min.	En pareja
28/09/2015	Ejercicio 4		
	Apartado F	25 min.	En pareja
	Apartado G	15 min.	En pareja
	Ejercicio 5		
	Lectura y práctica oral	20 min.	Grupos de cuatro
	Ejercicio 6		
	Apartado A: elección de tema + hablarlo en grupo	15 min.	Grupos de cuatro
Apartado A: primer esbozo	15 min.	Individual	
30/09/2015	Ejercicio 6		
	Apartado A: redacción	60 min.	Individual
	Apartado B: elección de tema + esquema	25 min.	En pareja e individual
5/10/2015	Ejercicio 6		
	Apartado B: repaso de esquemas + exposiciones orales	60 min.	En pareja
	Realización del Anexo III + comentarios fin de unidad	30 min.	Individual

B2

ARREBOL 2

Libro del Alumno

Sandra Polo Colino

EDELE

EDITORES DE ELE

UNIDAD 1: *BARCO A LA DERIVA*

ENTRAR EN MATERIA

Actividad 1: *En busca de la felicidad*

- A) Antes de visualizar la película, observa su carátula y trata de contestar a las preguntas que se proponen a continuación.



- ¿Qué te sugiere el título de la película? ¿De qué crees que va a tratar?
- ¿Quiénes crees que son los que aparecen en la fotografía? ¿Qué tipo de relación les une?
- ¿A qué puede dedicarse el adulto?
- ¿Qué es el objeto que lleva en su mano derecha?
- ¿Dirías que son felices?

- B) Ahora lee la sinopsis y comprueba si has acertado en tus respuestas.

Chris Gardner (Will Smith) es un vendedor, brillante y con talento, de escáneres de densidad ósea portátiles, pero su empleo no le permite cubrir sus necesidades más básicas. Tanto es así que acaban echándolo, junto a su hijo de cinco años (Jaden Smith), de su piso de San Francisco, y ambos no tienen ningún lugar al que ir. Cuando Gardner consigue hacer unas prácticas en una prestigiosa correduría de bolsa, los dos protagonistas tendrán que afrontar muchas adversidades para hacer realidad su sueño de una vida mejor.

➤ **C) Visionado de la película.**

➤ **D) Tras haber visto la película, a continuación encontrarás una serie de preguntas generales relativas a ciertos temas que aparecen en esta. En cada una se proponen tres opciones, junto a tu compañero deberás elegir la opción correcta.**

- i. Es significativo que el protagonista al relatar su historia lo haga poniéndole títulos, como si de una novela se tratara. ¿Podrías decir cuáles son estos títulos?

Respuestas:

- Yendo en autobús, haciendo el idiota, corriendo, de prácticas, pagando impuestos y felicidad.
 - Yendo en autobús, haciendo el idiota, comiendo, de prácticas, pagando impuestos y felicidad.
 - Yendo en tren, haciendo el idiota, corriendo, de prácticas, pagando impuestos y felicidad.
- ii. Respecto a las relaciones familiares, ¿dirías que Chris y Linda contribuyen del mismo modo por sacar adelante a su familia?

Respuestas:

- Sí. Linda lleva cuatro meses trabajando a doble turno ya que se responsabiliza de su familia y busca su estabilidad. Del mismo modo, Chris dedica todo su tiempo a tratar de alcanzar las ventas necesarias para que su familia pueda llegar a fin de mes.
- No. Aunque es cierto que al principio Linda muestra interés por su familia (trabaja a doble turno), poco a poco se va desencantando y finalmente acaba marchándose poniendo así por encima su felicidad a la de su familia. Por otro lado, Chris lucha día y noche por el bien de su familia.
- No. A pesar de que Linda lleva cuatro meses trabajando a doble turno, Chris, sin embargo, no se esfuerza lo suficiente en tratar de vender el máximo número posible de escáneres.

iii. En cuanto al carácter de Chris, ¿qué sentimientos dirías que predominan en él?

Respuestas:

- La desesperación y la apatía.
- La felicidad y la generosidad.
- La constancia y el optimismo.

iv. En la película son varias las escenas en que se muestra cómo Chris siente un gran interés por la educación de su hijo. En la guardería esto puede verse cuando...

Respuestas:

- Chris se enfada al comprobar el gran tiempo que dedican allí a ver en la televisión programas inapropiados para su edad.
- Chris se enfada porque en ese centro no estimulan la interacción social.
- Chris se enfada porque a su hijo le están enseñando incorrectamente la ortografía de ciertas palabras.

v. En consonancia, es posible distinguir situaciones comunicativas en las cuales padre e hijo hablan del significado de ciertas palabras o expresiones. A continuación se muestra un ejemplo, una vez leído indica por qué crees que el hijo intuye que no van a ir al partido (1h 10' 06''):

-Hijo: ¿No íbamos al partido?

-Chris: Depende. Yo no he dicho que vayamos a ir al partido seguro.

-Hijo: Dijiste que probablemente.

-Chris: No, yo sólo dije posiblemente... Probablemente significa que hay bastantes posibilidades de que vayamos al partido. Posiblemente significa que puede que vayamos o puede que no.

-Hijo: vale...

-Chris: Entonces, ¿qué significa probablemente?

-Hijo: Que hay muchas posibilidades.

-Chris: Y, ¿qué significa posiblemente?

-Hijo: Pues... ¡que no vamos al partido!

Respuestas:

- Lo intuye porque sabe que su padre nunca cumple sus promesas y, por ello, resulta poco probable que esta vez no suceda así.
- Lo intuye por la respuesta de su padre, si fuesen a ir al partido hubiese empleado la palabra probablemente y no posiblemente.
- Lo intuye porque en español ante la posibilidad de hacer o no hacer un plan, cuando no hay intención de realizarlo la tendencia es emplear el adverbio posiblemente.

vi. En relación al trabajo, ¿por qué Chris no se plantea que ese trabajo no es para él, que carece de la formación y los contactos necesarios para acceder al puesto de bróker?

Respuestas:

- Porque tras su demostración con el cubo de Rubick sabe que es implacable y que va lograr todo lo que se proponga en la vida.
- Porque cree que haciendo todo tipo de favores al jefe (moverle el coche, hacerle fotocopias, traerle donuts, etc.) puede lograr convertirse en su ojito derecho y, por ende, lograr el puesto.
- Porque es una persona con gran optimismo que cree en la superación personal y es consciente de que la clave del éxito está en no desistir ante las adversidades o dificultades que la vida trate de interponer en su camino.

➤ **E) A continuación encontrarás dos columnas, una contendrá distintas palabras con las que se trabaja a lo largo de la película y la otra sus significados. No están en orden, de modo que debes tratar de unir cada palabra con su correspondiente significado. Si tienes dudas, puedes comentarlas con tu compañero o consultar el diccionario.**

Persuasivo	Agradable, dulce, suave en la conversación y el trato
Tenaz	Que tiene paciencia
Optimista	Firme, porfiado y pertinaz en un propósito

Laborioso	El que procura el bien ajeno aun a costa del propio
Sensato	Que propende a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable
Seguro	Prudente, cuerdo, de buen juicio
Altruista	Que tiene fuerza y eficacia para persuadir
Paciente	Muy dedicado al trabajo
Afable	Firme, constante y que no está en peligro de faltar o caerse
Maduro	Prudente, juicioso, sesudo

Actividad 2: Emigrar ¿una buena decisión?

- A) Reflexiona acerca del título de la unidad: *Barco a la deriva*. ¿Qué te sugiere?
- B) Observa las siguientes fotografías correspondientes a la película y comenta con tu compañero tus primeras impresiones.



- Durante la película se han sucedido varias escenas en las que la pobreza que asediaba a ciertas personas era latente. ¿En qué condiciones viven estas personas?
- ¿Dirías que el inmigrante siempre encuentra una vida mejor en el país al que va?
- ¿A qué se suele dedicar allí?
- ¿El país al que acude, por lo general, le ofrece muchas ayudas?

EN CONTEXTO

Actividad 3: La inmigración

- A) Ayoub estaba pronunciando un discurso acerca de las migraciones, sin embargo, se le ha caído el café sobre las hojas y se han borrado nueve términos. ¿Puedes ayudarle a encontrarlos?



C	E	S	L	Z	S	D	O	M	I	S	O	A	L	V	C	N
P	A	I	Ñ	W	M	Q	E	T	X	U	Ñ	D	N	R	L	E
O	M	Z	F	A	J	A	Ñ	I	A	P	O	M	O	N	A	V
B	O	C	R	I	U	V	W	N	F	E	S	E	Z	H	K	A
R	N	T	O	A	O	D	G	A	C	R	D	N	U	A	I	L
E	D	I	N	T	C	E	S	T	U	V	I	D	F	J	M	L
Z	A	B	T	B	U	I	I	D	Q	I	A	I	I	M	B	A
A	E	N	E	A	D	Z	S	F	S	V	P	G	B	C	U	L
H	D	L	R	Q	F	A	N	M	R	E	C	A	S	L	W	P
O	B	O	A	N	A	B	A	H	O	N	M	R	A	O	I	A
R	I	K	E	A	L	U	H	I	U	C	I	G	M	A	A	D
I	R	E	H	Y	I	Ñ	P	K	V	I	H	L	Q	T	S	T
V	E	N	T	A	A	M	B	U	L	A	N	T	E	C	X	V
A	O	Z	N	A	C	I	O	N	A	L	I	D	A	D	M	B
C	G	I	J	F	O	K	C	U	B	I	A	S	E	Ñ	Ñ	U
Y	U	W	O	A	T	I	O	M	D	R	B	A	M	Y	U	W
Y	O	D	M	M	P	A	T	E	R	A	E	D	R	A	T	I



- B) Lee atentamente el siguiente artículo y trata de completarlo con las palabras que aparecen en el recuadro siguiente. No todas las palabras son necesarias, por tanto, presta atención:

contrabando, sanción, ilegal, tolerancia, pasaporte, inmigrantes, vallas, continente, patera, marítimas, discriminatorias, solidarias

¿A qué se enfrenta un inmigrante ilegal cuando entra en España?

Todos pagan un alto precio por cambiar de _____ e iniciar su particular camino hacia la felicidad. Sus familias venden todo lo que tienen para pagar miles de euros a las mafias que se encargarán de traerlos hasta España. Pero hay muchos que se quedan en el camino. El precio por alcanzar la 'tierra prometida' es su propia vida.

Otros consiguen poner pie en suelo español a través de Ceuta, Melilla o, incluso, las Islas Canarias. Llegan en _____, a nado, saltando las _____, ocultos en vehículos... todo con tal de entrar en territorio europeo. Pero, una vez que consiguen acceder a España por puntos no habilitados (es decir, por lugares que no son los puestos fronterizos), ¿qué sucede con ellos? ¿Pueden quedarse? ¿Pueden ser devueltos, o expulsados, a sus países de origen?

- **¿Quién vigila las fronteras?**

La vigilancia y la protección de las fronteras _____ y terrestres es competencia de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. El Cuerpo Nacional de Policía realiza esa misión en los puntos habilitados para entrar en España y la Guardia Civil en los puntos no habilitados.

- **¿Cuándo se considera que un inmigrante es _____?**

Según la actual 'Ley de Extranjería', "el extranjero que pretenda entrar en España deberá hacerlo por los puestos habilitados al efecto, hallarse provisto del _____ o documento de viaje que acredite su identidad, que se considere válido para tal fin en virtud de convenios internacionales suscritos por España y no estar sujeto a prohibiciones expresas".



- **¿Qué ocurre con las mafias que 'trafican' con los _____?**

Cuando se 'ayuda' a un inmigrante con ánimo de lucro se trata de un delito de tráfico ilícito o _____ de personas, según el Ministerio Fiscal. Además, Naciones Unidas "exige su persecución penal" por dos motivos: en primer lugar, "porque los efectos perniciosos para los estados se exacerban de manera extraordinaria cuando la inmigración clandestina es realizada en el ámbito del crimen organizado internacional"; y, en segundo lugar, "porque los derechos más elementales de los migrantes corren serio peligro de lesión, no sólo por las formas en que se lleva a cabo el transporte o se realiza el paso de fronteras sino también porque los traficantes contribuyen a la introducción de los inmigrantes en el país receptor, a conciencia de que deberán someterse a unas condiciones de vida patentemente _____".

- **¿Qué diferencias hay entre rechazo, retorno o devolución, y expulsión?**

Según las recomendaciones efectuadas por el Consejo de Europa en 1995 relativas al retorno de extranjeros que pretenden entrar ilegalmente en España, el rechazo se produce "cuando el extranjero que pretende entrar no cumple con los requisitos establecidos para la entrada, por lo que le será denegada". La devolución o retorno "se aplicaría a todo aquel que es sorprendido en condiciones que no dejan lugar a dudas acerca de su absoluta carencia de imbricación, aún mínima, en el entorno social, por cuanto que su detención se produce antes de cualquier visto de establecimiento en España", y el objetivo de esta medida es "el restablecimiento inmediato del orden jurídico perturbado", por lo que no es necesario realizar un expediente de expulsión.

La expulsión constituye una _____ administrativa que lleva aparejada la prohibición de entrada en España por un lapso temporal y que precisa de la tramitación de un expediente administrativo de expulsión, en el que se acredite la comisión del ilícito sancionable.

One Magazine, 24/04/2015



Actividad 4: Papeles mojados

- A) ¿Cuánto sabes del mar? A continuación se presentan una serie de imágenes y términos, de modo que deberás unir cada ilustración con la palabra que mejor lo defina.



MAREA

ORILLA

NAVEGAR

AHOGARSE

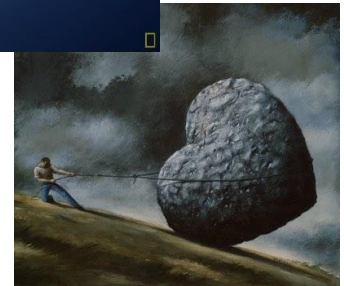
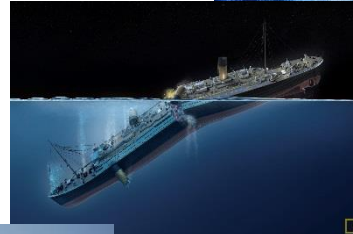
HUNDIRSE

ARRASTRAR

A LA DERIVA

MOJAR

SAL



- B) Infórmate acerca del grupo y el género musical antes de proceder a escuchar la canción.

Chambao es una banda de música originaria de Málaga (España). Su música, denominada Flamenco Chill, mezcla sonidos del flamenco y sus palos con música electrónica. La mezcla del flamenco y de música electrónica ambiental, el chill out, desembocó en un concepto musical novedoso y original a la vez español y cosmopolita. Chambao debe su nombre de los tenderetes que se montan en la playa para resguardarse del sol y el viento.

- C) Escucha la canción "Papeles mojados" de Chambao y trata de rellenar los huecos con las palabras que creas escuchar.

"Papeles mojados"

Miles de sombras cada noche _____ la marea,
navegan cargaos de ilusiones
que en la orilla _____.
Historias del día a día,
historias de buena gente.
_____ la vida
cansados, con hambre y un frío que pela.
Ahogan sus penas con una candela,
_____ tú en su lugar,
el miedo que sus ojos _____,
la mar se echó a llorar.

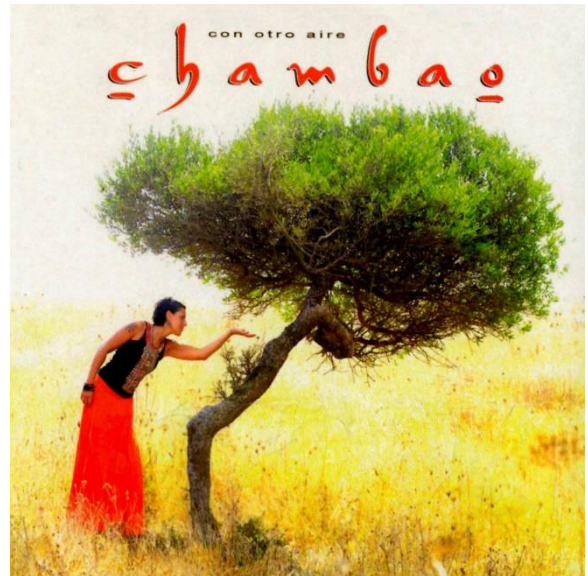
(Estríbillo)

Muchos no _____,
_____ sus sueños
papeles mojados, papeles sin dueños
Muchos no _____,
_____ sus sueños
papeles mojados, papeles sin dueños.

Frágiles recuerdos a la deriva
_____ el alma.
Calaos hasta los huesos
el agua los _____ sin esperanza.
La impotencia en sus gargantas con sabor a sal,
una bocanada de aire les daba otra oportunidad.
Tanta injusticia me _____
ponte tú en su lugar,
el miedo que sus ojos _____,
la mar se echó a llorar.

(bis)

(Estríbillo)



FORMAS Y RECURSOS

- **A) Una vez completada, subraya en azul todos los verbos en presente de indicativo y en rojo todos aquellos que sean verbos pronominales.**
- **B) Fíjate en los verbos que has subrayado y realiza las modificaciones necesarias para pasarlos todos del modo indicativo al subjuntivo. Revisa el texto completo por si fuera necesario cambiar otros elementos.**
- **C) A continuación se muestra una breve descripción de las características del dialecto andaluz que se pueden apreciar en la canción. Léelas y trata de buscar en el texto dichos rasgos.**
 - 1) Aspiración, debilitamiento o casi total desaparición de la /s/ al final de sílaba: *papele mojao* (por *papeles mojados*).
 - 2) Pérdida de algunas consonantes finales, como la /r/, /l/ o /d/: *lugá* (por *lugar*), *sá* (por *sal*), *oportunidá* (por *oportunidad*).
 - 3) Pronunciación arrastrada de ch: *eshó* (por *echó*).
 - 4) Elisión de /d/ intervocálica: *mojaos* (por *mojados*), *cargaos* (por *cargados*), etc.
 - 5) A principio de sílaba /ue/ se pronuncia "güe", como en *güesos* (por *huesos*).
 - 6) Pronunciación de /j/, /ge/ o /gi/ como /h/ aspirada: *oh'o* (por *ojos*).
 - 7) El yeísmo: consiste en la pronunciación de [ll] como [y]. Rasgo común no solo a las dos grandes áreas andaluzas también en el resto del mundo hispánico.
 - 8) Seseo: consiste en la pronunciación de /s/ en vez de /θ/, se concentra en la parte centro-occidental: *esperansa* (por *esperanza*).
- **D) Esta canción está llena de metáforas y expresiones. Por parejas, discutid y definid los significados de las siguientes expresiones:**

NOTA: En el campo de la Literatura, a la metáfora se la ha clasificado como un tropo que permite la descripción de algo mediante una semejanza por analogía. Por ejemplo: "Tus ojos son dos luceros" (significa que tienes los ojos brillantes o iluminados).

- a) Miles de sombras
- b) (las ilusiones) en la orilla se quedan
- c) Historias de buena gente
- d) Frío que pela

- e) Jugarse la vida
- f) Hundirse sus sueños
- g) Papeles mojaos
- h) Calar los huesos
- i) La mar se echó a llorar

Actividad 5: Expresar opinión

- **A continuación se adjuntan, a modo de recordatorio, expresiones mediante las cuales se puede expresar la opinión que uno tiene respecto a un tema concreto.**

Expresar opinión + Verbo en Indicativo/Subjuntivo	
(No) creo que...	(No) estoy seguro de que...
(No) pienso que...	(No) estoy convencido de que...
En mi opinión...	Me da la impresión de que...
(No) me parece que...	Desde mi punto de vista...
Tal vez/quizás...	Para mí...

Expresar opinión + Verbo en Subjuntivo	
Dado que...	Es probable que...
Tal vez/quizás...	Puede que...

Expresar sensaciones o dificultades	
(No) noto que...	(No) me resulta fácil/difícil/aburrido...
(No) veo que...	(No) me canso de...
(No) me doy cuenta de que...	(No) me da miedo que...

Apoyar o dudar de otras opiniones	
Sí, es probable	Sin duda alguna
Sí, puede ser	Tienes razón
Desde luego	Sí, claro

Clarificar información	
Lo que quiero decir es que...	¿Me estás diciendo que...?
No, no, lo que pretendía decir no era eso	¿Lo que quieres decir es que...?

Contradecir una idea	
Lo que acabas de decir...	Tienes razón hasta cierto punto
Vale/claro/por supuesto, pero...	Debo objetar que...
En cierta medida tienes razón, pero...	

**REFLEXIONA: ¿Cuántas nuevas has aprendido?
¿Qué vas a hacer para no olvidarlas?**

TAREAS

Actividad 6: ¡Ya puedo expresarme!

- **A) Lee los temas que se proponen a continuación y elige uno. Debate con tus compañeros acerca de las cuestiones primordiales y después escribe un breve artículo de unas 200-250 palabras.**
1. ¿Qué tipo de empleos encuentran los inmigrantes?
 - ¿Se reconocen sus estudios en los países a los que llegan?
 - ¿Las condiciones laborales son las más adecuadas?
 - ¿Se confía en sus aptitudes laborales?
 2. ¿Por qué motivos puede emigrar una persona?
 - Pobreza.
 - Búsqueda de empleo.
 - Cambiar de aires.
 3. ¿A qué dificultades suele enfrentarse el inmigrante?
 - Racismo.
 - Bajos salarios.
 - Pobreza.
 4. Si tuvieses que emigrar, ¿a dónde irías?
 - País.
 - Motivos.
 - Pros/Contras.
 5. ¿Qué opinas de los medios por los que los inmigrantes entran en España?
 - Pateras.
 - Vallas.
 - Escondidos en coches.
- **B) Revisa los temas y elige uno que no sea el mismo que el elegido en el ejercicio del apartado anterior. Haz un esquema del tema seleccionado y prepara un discurso de unos 5-7 minutos.**