



**UNIVERSIDAD  
DE BURGOS**

Máster en Enseñanza del Español  
como Lengua Extranjera



**UNIVERSIDAD  
DE BURGOS**

---

**Facultad de Humanidades y  
Comunicación**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**ENSEÑANZA DE EL2 EN UN AULA ATAL: PROPUESTA  
DIDÁCTICA PARA ALUMNADO MARROQUÍ DE PRIMARIA**

**Autora:** Tamara Loscos Ramos

**Directora:** Ariadna Saiz Mingo

## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta didáctica contextualizada en un Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL). Se parte de los datos estadísticos sobre la inmigración y el alumnado extranjero en el sistema educativo en España y en Andalucía. A continuación, se exponen los contextos educativos de acogida, haciendo un repaso por los diversos modelos de aulas de acogida en España para pasar a analizar en detalle el modelo de las ATAL en Andalucía.

Después, estudiamos las corrientes metodológicas que pueden resultar más interesantes en este contexto en el que niños estudian español con el objetivo de utilizarlo como lengua de instrucción. Realizamos también un perfil sociolingüístico de los estudiantes marroquíes de español, analizando la amalgama lingüística de Marruecos, así como las principales dificultades de los hablantes de *dariya* L1.

La propuesta didáctica gira entorno a la familia y la descripción, tomando como hilo conductor a la familia Madrigal de la película *Encanto* (2021) de Disney. La metodología en la que se basa esta unidad es el enfoque por tareas dentro del método comunicativo, por lo que a lo largo de la unidad didáctica se proponen diferentes tareas posibilitadoras que permiten llegar a la tarea final, que consiste en la presentación de la familia de cada estudiante.

El enfoque metodológico en el que se basa este trabajo es la investigación-acción, así que, finalmente, se ha contado con la retroalimentación de tres profesiones del campo de las ATAL, que han valorado la adecuación y viabilidad de esta unidad didáctica en una ATAL con alumnado marroquí.

**PALABRAS CLAVE:** español como lengua extranjera para niños, español como lengua de instrucción (eLi), aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL), alumnado marroquí

## **ABSTRACT**

This Master's Final Dissertation presents a didactic proposal that is contextualized in a Temporary Reception Class for Linguistic Adaptation (ATAL) which has Moroccan students that have recently entered the Spanish educational system. The ATAL is located in a rural area of the autonomous community of Andalusia.

The dissertation begins with the statistical data on immigration and foreign students in the educational system in Spain and the autonomous community of Andalusia. Next, the different reception educational contexts are discussed, undertaking an overview of the various models of reception classes in Spain and then moving on to analysing in detail the configuration of ATAL in Andalusia.

Afterwards, the dissertation lays out the methodological trends that are useful in this context, where students study Spanish in order to use it as a language of instruction. A sociolinguistic profile of Moroccan students that learn Spanish is outlined, considering the linguistic mosaic of Moroccan, as well as the main difficulties for speakers of *dariya* as L1.

This didactic proposal revolves around the family and the description, taking as the Madrigal family from the Disney film *Encanto* (2021) as a guiding thread. This didactic unit's methodology is the task-based approach within the communicative method, therefore throughout the unit students carry out facilitator tasks that allow them to fulfill the final task, which consists in the presentation of each student's family.

The methodological approach followed by this dissertation is action research so, finally, three professionals from the field of ATAL have provided their feedback, evaluation the suitability and feasibility of the didactic unit in an ATAL class with Moroccan students.

**KEYWORDS:** Spanish as a Foreign Language for kids, Spanish as a Medium of Instruction (SMI), temporary reception classes for linguistic adaptation (ATAL), Moroccan learners

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>8</b>
<b>3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>3.1. DATOS ESTADÍSTICOS DE INMIGRACIÓN Y ALUMNADO</b>	
<b>EXTRANJERO EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA.....</b>	<b>9</b>
3.1.1. DATOS ESTADÍSTICOS DE INMIGRACIÓN EN ESPAÑA Y	
ANDALUCÍA.....	9
3.1.2. DATOS DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL SISTEMA	
EDUCATIVO.....	11
3.1.3. DATOS DEL ALUMNADO MARROQUÍ EN EL SISTEMA EDUCATIVO.	14
<b>3.2. CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ACOGIDA.....</b>	<b>15</b>
3.2.1. AULAS DE ACOGIDA: PANORAMA NACIONAL.....	16
3.2.2. LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL)..	19
3.2.2.1. HISTORIA Y NORMATIVA.....	19
3.2.2.2. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO.....	21
<b>3.5. METODOLOGÍA ELE PARA NIÑOS INMIGRANTES.....</b>	<b>22</b>
3.5.1. ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS.....	23
3.5.2. ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN.....	24
<b>3.6. PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA POBLACIÓN</b>	
<b>MIGRADA MARROQUÍ.....</b>	<b>25</b>
3.6.1. MARRUECOS: UNA AMALGAMA LINGÜÍSTICA.....	25
3.6.2. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LOS HABLANTES DE L1	
DARIYA EN EL APRENDIZAJE ELE.....	26
3.6.3. EL PERFIL DE NUESTROS ESTUDIANTES.....	29
3.6.4. LAS RELACIONES FAMILIARES EN ÁRABE DIALECTAL.....	

MARROQUÍ.....	30
<b>4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>31</b>
<b>5. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA.....</b>	<b>33</b>
<b>5.1. OBJETIVOS.....</b>	<b>33</b>
5.1.1. OBJETIVOS GENERALES.....	33
5.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR DESTREZAS.....	33
<b>5.2. CONTENIDOS.....</b>	<b>34</b>
5.2.1. CONTENIDOS DEL PCIC.....	34
5.2.2. CONTENIDOS DEL CURRÍCULO DE PRIMARIA.....	36
<b>5.3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA.....</b>	<b>37</b>
<b>5.4. PLAN DE TRABAJO.....</b>	<b>38</b>
<b>5.5. DESTREZAS.....</b>	<b>48</b>
<b>5.6. EVALUACIÓN.....</b>	<b>49</b>
<b>5.7. RECONDUCCIÓN.....</b>	<b>49</b>
<b>6. VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....</b>	<b>51</b>
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>54</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>56</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>61</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno migratorio es inherente al ser humano. A lo largo de la historia, las personas han migrado debido a diversas razones (económicas, políticas, etc.). Sin embargo, en las últimas décadas, la globalización y las circunstancias socioeconómicas han propiciado un aumento de la inmigración. Los recientes movimientos migratorios han contribuido a crear una sociedad multicultural como nunca antes la habíamos visto en España. Esta situación plantea varios desafíos que hay que gestionar con políticas que contribuyan a la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida en todos los ámbitos (laboral, lingüístico, educativo, etc.) para que cada individuo pueda desarrollar sus capacidades al máximo.

En lo que concierne a este trabajo, los flujos migratorios han modificado el panorama educativo, transformando la realidad escolar en un entramado multiétnico, multicultural y multilingüístico (Asensio, 2018, p. 111). Ante esta nueva situación, los sistemas educativos han tenido que dar respuesta a la escolarización del creciente volumen de alumnado de origen extranjero (Querol-Bataller, 2022, p. 198).

Durante mi carrera docente como maestra de Primaria, he tenido la oportunidad de realizar un periodo de adscripción de 6 años en el Colegio Español de Rabat (Marruecos), centro de titularidad del Estado español. Esta experiencia fue altamente enriquecedora tanto a nivel profesional como personal, abriéndome las puertas a un ámbito de la enseñanza desconocido para mí hasta entonces: el español como segunda lengua en el marco de un programa de inmersión. En el día a día de la labor docente, fui aprendiendo técnicas y estrategias para enfrentarme a las dificultades que encontraban mis alumnos para acceder al currículo a través del español, lengua en la que mostraban una heterogeneidad de niveles de dominio. También me fui percatando de las interferencias que mostraban fruto de la influencia de sus lenguas maternas (*dariya* y/o francés), así como de la influencia que ciertos aspectos socioculturales tenían en su manera de enfrentarse al aprendizaje y al mundo.

Durante este periodo realicé diversos cursos de formación permanente relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras y la acción educativa española en el exterior. Asimismo, me interesé por el país que me acogía y asistí a un curso de árabe dialectal (*dariya*). Viendo que la práctica docente en este contexto resultaba altamente gratificante y que en el futuro me gustaría volver a vivir una experiencia similar en el extranjero, decidí ampliar mi formación en el ámbito de ELE. Así surgió el interés por realizar el Máster Universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Burgos.

A mi vuelta a España y, recordando cursos escolares anteriores como maestra de Primaria en los que sí tuve alumnos que se incorporaban al aula con desconocimiento total del castellano, decidí poner en práctica todo lo aprendido. Sin embargo, he optado por realizar esta secuencia didáctica para un aula de acogida con niños marroquíes, dado que es un alumnado al que conozco y con el que me siento unida. Como en Aragón, mi comunidad autónoma, las Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes es un recurso destinado al alumnado de Secundaria (Arroyo, 2008. p. 125), he decidido contextualizarlo en Andalucía, una de las comunidades pioneras y con más literatura y población al respecto.

Por eso, he realizado una propuesta didáctica para un grupo de alumnos de origen marroquí de 8 a 10 años, de nueva incorporación al sistema educativo español y que asisten a un aula ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística). El tema central de esta propuesta didáctica es la familia y se incluye también la descripción física. Toma como hilo conductor a la familia Madrigal, de la película *Encanto* de Disney (2021). La tarea final será realizar una presentación oral de la familia. Las actividades presentadas en la propuesta pueden ser adaptadas, ampliadas, reducidas o reconducidas según el contexto y las circunstancias del alumnado de reciente incorporación.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo de fin de máster es presentar una propuesta didáctica que pueda ser implementada en un Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) para un grupo de alumnos marroquíes de la etapa de Primaria con los que se aspira a alcanzar un nivel A1.

De este objetivo principal, se derivan otros objetivos específicos:

- Realizar un acercamiento al contexto de las aulas de acogida en España y la historia, normativa y características de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía
- Investigar sobre las aportaciones teóricas sobre la metodología adecuada para el contexto descrito en el TFM, es decir, enseñanza de español para niños (ELEN) y español como lengua de instrucción (eLi)
- Identificar el perfil sociolingüístico del alumnado marroquí, partiendo de un análisis del mosaico lingüístico de Marruecos, las posibles interferencias de la L1 y las características específicas de un grupo de alumnos de entre 8-10 años
- Conocer la viabilidad de una propuesta didáctica para este alumnado a partir de los testimonios de profesionales relacionados con el contexto descrito

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Esta revisión bibliográfica tiene como finalidad establecer el marco teórico en relación con la presente investigación: las aulas de acogida, en general (y las ATAL, en particular) y el contexto sociolingüístico de partida del público meta al que va destinada la propuesta didáctica.

En el primer apartado, presentamos los datos estadísticos de inmigración en España y en Andalucía, así como los datos del alumnado extranjero y marroquí en el sistema educativo.

En el segundo apartado se exponen las recomendaciones internacionales, la legislación estatal en la que se enmarcan las aulas de acogida y las razones que sustentan su existencia en nuestro país. A continuación, se analizan las aulas temporales desde dos ángulos, comenzando por su historia y normativa, para pasar a su organización y funcionamiento.

Después, en la cuarta sección, se explican las bases metodológicas inherentes a las características de este programa, que tiene como público destinatario a niños y como objetivo el aprendizaje de español como lengua de instrucción.

Para finalizar, se realiza un perfil sociolingüístico de los estudiantes marroquíes. Comenzamos por describir el mosaico lingüístico reinante en el país alauita, para posteriormente analizar las principales dificultades de los aprendientes que tienen el *dariya* como L1 y poder así establecer un perfil general de nuestros estudiantes.

#### **3.1. DATOS ESTADÍSTICOS DE INMIGRACIÓN Y ALUMNADO EXTRANJERO EN ESPAÑA Y EN ANDALUCÍA**

En este apartado vamos a realizar un acercamiento a los movimientos migratorios y a la evolución del alumnado inmigrante en el sistema educativo español, más concretamente, al alumnado de origen marroquí. Consideramos relevante reflejar cómo el empuje demográfico de la inmigración ha modificado la realidad educativa, dando lugar a una gran diversidad en las aulas.

##### **3.1.1. DATOS ESTADÍSTICOS DE INMIGRACIÓN EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA**

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2022 había censados en España 5.542.000 inmigrantes. Como podemos ver en la tabla, la cifra de inmigrantes ha ido creciendo paulatinamente a lo largo de los últimos 6 años (tabla 1).

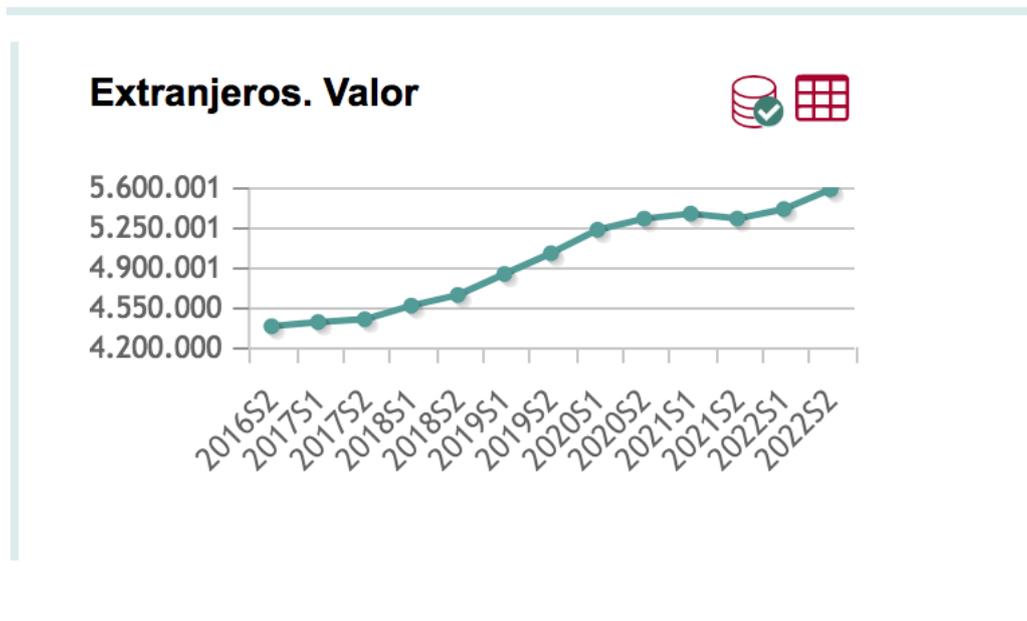


Tabla 1. Cifras de población extranjera en España entre 2016 y 2022 (Fuente: INE [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981))

Por otra parte, la distribución de los inmigrantes en nuestro país se realiza de manera desigual. Si observamos la ilustración 1, podemos concluir que la mayor tasa de población inmigrante se concentra en la costa mediterránea, la Comunidad de Madrid, las Islas Baleares y en la provincia de Santa Cruz de Tenerife.

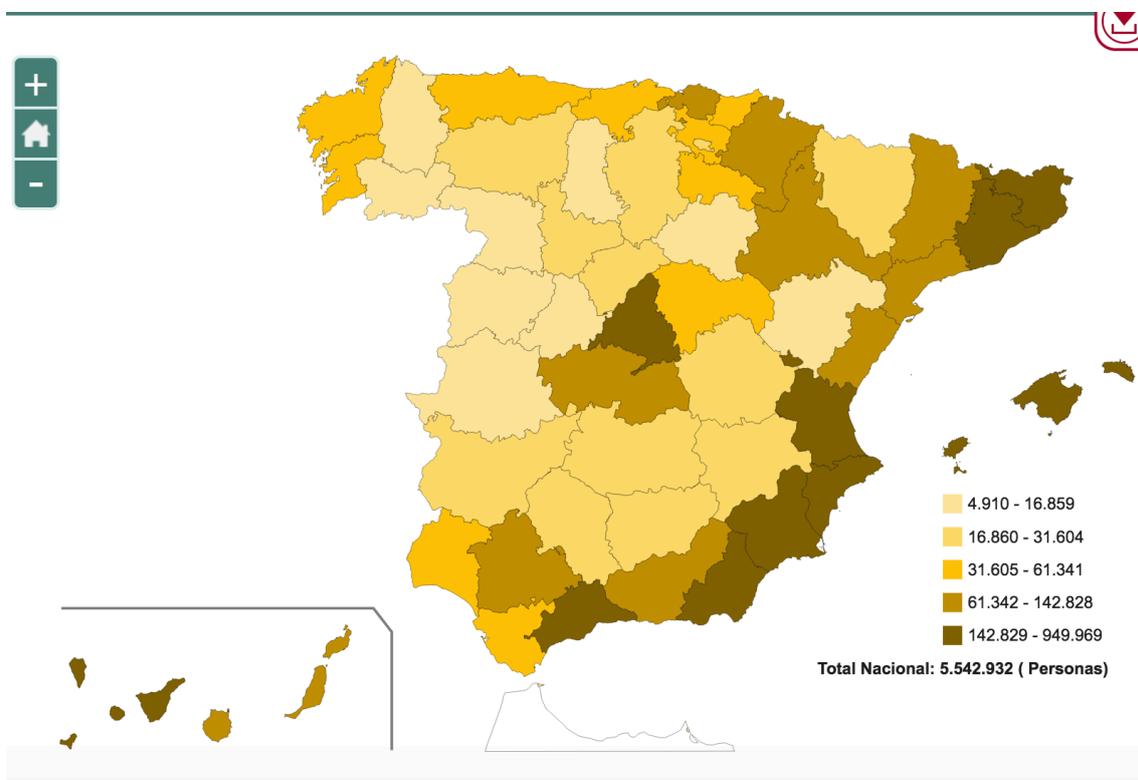


Ilustración 1. Distribución de la población extranjera por provincias (Fuente: INE <https://www.ine.es/dynInfo/Infografia/Territoriales/capituloGraficos.html#!mapa>)

Pasamos ahora a analizar los datos de la migración marroquí en nuestro país. De los cinco millones y medio de inmigrantes cifrados en España (tabla 1), casi 900.000 eran de origen marroquí (tabla 2). Por lo tanto, los marroquíes representan un 15,93% de la población inmigrante total de España.

<b>Ambos sexos</b>	
<b>2022</b>	
<b>Marruecos</b>	
<b>Total Nacional</b>	<b>883.243</b>

Tabla 2. Cifra total de ciudadanos marroquíes en España (Fuente: INE <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02005.px&L=0>)

Si nos fijamos en los datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, observamos que hay 140.898 marroquíes censados en dicha comunidad (tabla 3), esto implica que casi el 16% de los inmigrantes marroquíes que hay en España residen en Andalucía. Además, la distribución también es dispar según las provincias. La provincia andaluza a la cabeza en cuanto a número de residentes marroquíes es Almería (50.732 habitantes), muy por delante de Málaga (31.552 habitantes), que sería la segunda provincia. Almería concentra más de un tercio de la población marroquí total de la comunidad.

Lugar de nacimiento	Lugar de residencia								
	Andalucía	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Marruecos	140.898	50.732	11.063	2.562	15.577	14.493	5.120	31.552	9.799

Tabla 3. Distribución de la población marroquí por provincias en la comunidad autónoma de Andalucía (Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía)

Vista esta panorámica general sobre los datos estadísticos de población inmigrante en España y en Andalucía, pasamos a especificar las cifras y composición del alumnado en el sistema educativo.

### 3.1.2. DATOS DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, p. 10), el alumnado extranjero matriculado en nuestro sistema educativo se ha incrementado en casi 100.000 alumnos en la última década, alcanzando la cifra de 882.814 en el curso 2021/22 (tabla 4). La mayor parte del alumnado extranjero se escolariza en Primaria.

## Evolución del alumnado extranjero

	2011-12	2016-17	2020-21	2021-22
<b>TOTAL</b>	<b>781.236</b>	<b>721.609</b>	<b>857.175</b>	<b>882.814</b>
Enseñanzas de Régimen General	748.812	687.774	825.037	845.766
E. Infantil	144.369	146.296	160.188	157.942
E. Primaria	272.305	264.887	337.050	344.082
Educación Especial	3.955	3.751	5.135	5.405
ESO	215.386	164.306	190.706	201.595
Bachillerato	46.448	44.637	46.248	46.433
Ciclos Formativos FP Básica	-	11.066	11.785	12.049
Ciclos Formativos FP Grado Medio	30.215	29.370	35.019	37.333
Ciclos Formativos FP Grado Superior	18.545	20.462	34.641	37.104
Programas de Cualificación Profesional Inicial	17.589	1	-	-
Otros Programas Formativos	-	2.998	4.265	3.823
Enseñanzas de Régimen Especial	32.424	33.835	32.138	37.048



Tabla 4. Evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo (Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Datos y cifras del curso escolar. Curso 2022-23*)

La misma fuente (MEFP, 2022a, p. 10) revela que la media nacional de porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado es de 10,3%. Andalucía se sitúa por debajo de la media nacional, con un total de 6,1% de alumnado extranjero (tabla 5).

### Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2021-2022

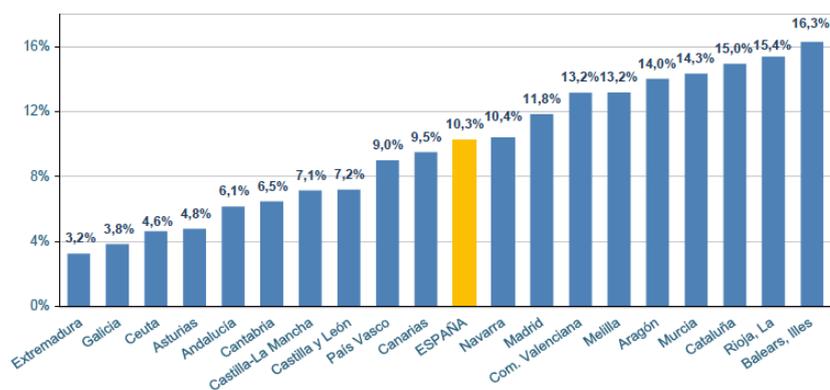


Tabla 5. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. (Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Datos y cifras del curso escolar. Curso 2022-23*)

Respecto a la procedencia geográfica del alumnado inmigrante, los datos del MEFP (2022a, p. 11) muestran que en España el origen mayoritario del alumnado inmigrante es el continente africano, seguido de América y la Unión Europea (tabla 6). Estos datos son similares en Andalucía, si bien podemos apreciar que el predominio de alumnado con procedencia africana es mayor en la comunidad andaluza que la media nacional.

**Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2021-2022**

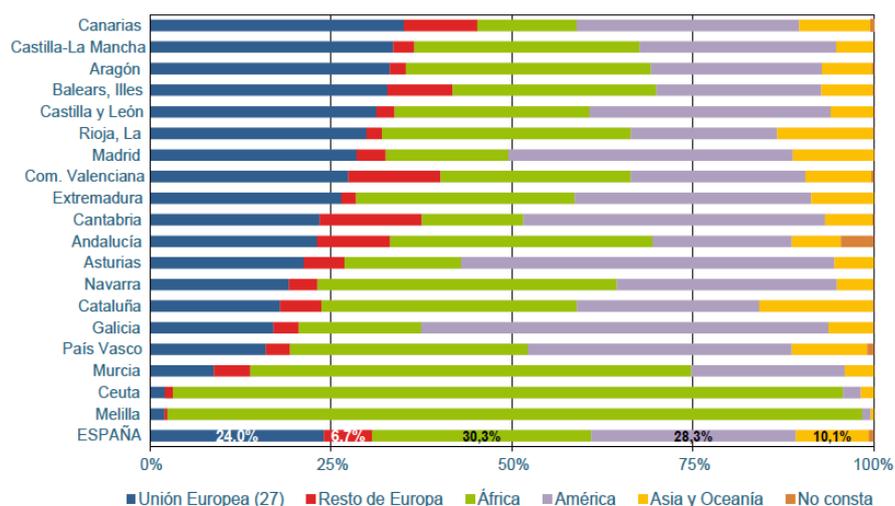


Tabla 6. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica (Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Datos y cifras del curso escolar. Curso 2022-23*)

Respecto al tipo de centros en los que están matriculados los alumnos extranjeros, observamos que, a nivel nacional, la gran mayoría cursan sus estudios en centros públicos, mientras que un 15,3% lo hace en centros concertados y solamente un 6,6% estudian en centros de enseñanza privada (MEFP, 2022a, p. 11) (tabla 7). Los datos en Andalucía son similares respecto al predominio de matriculación en centros públicos, aunque crece el número de alumnos extranjeros en la enseñanza privada (10%), en detrimento de la enseñanza concertada (8,8%).

**Distribución del alumnado matriculado y del extranjero por titularidad/financiación del centro. EE. de Régimen General no universitarias. Curso 2020-2021**

	% Centros Públicos		% Enseñanza concertada		% Ens. privada no concertada	
	Total alumnado	Alumnado extranjero	Total alumnado	Alumnado extranjero	Total alumnado	Alumnado extranjero
<b>TOTAL</b>	67,3	78,1	25,2	15,3	7,6	6,6
Andalucía	73,0	81,1	20,7	8,8	6,3	10,0
Aragón	69,2	79,8	24,7	18,1	6,1	2,1
Asturias, Principado de	71,9	80,9	22,6	16,1	5,5	3,0
Baleares, Illes	65,8	71,4	27,5	18,7	6,6	9,9
Canarias	76,4	86,4	15,6	6,2	8,0	7,4
Cantabria	70,7	72,7	26,8	26,4	2,4	0,9
Castilla y León	67,2	80,9	29,3	16,9	3,5	2,3
Castilla-La Mancha	81,7	91,0	14,6	7,7	3,7	1,3
Cataluña	65,0	75,2	25,9	17,3	9,1	7,5
Comunitat Valenciana	67,6	80,5	24,7	11,5	7,7	8,0
Extremadura	80,0	88,8	17,5	10,3	2,4	0,9
Galicia	72,9	79,3	21,7	18,1	5,3	2,5
Madrid, Comunidad de	54,6	73,0	29,6	18,4	15,8	8,6
Murcia, Región de	70,0	87,6	25,6	10,3	4,4	2,2
Navarra, Comunidad Foral de	65,7	86,1	32,8	13,4	1,5	0,5
Pais Vasco	51,0	67,5	48,0	31,9	1,0	0,6
Rioja, La	65,9	79,6	29,7	19,0	4,4	1,3
Ceuta	80,4	92,5	18,3	7,5	1,4	0,0
Melilla	83,2	93,1	15,4	6,6	1,4	0,3

Tabla 7. Distribución del alumnado matriculado y del extranjero por titularidad/financiación del centro. (Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Datos y cifras del curso escolar. Curso 2022-23*)

Después de exponer diversos datos sobre alumnado extranjero en el sistema educativo español, el siguiente apartado se centra en examinar los datos del alumnado marroquí escolarizado en España.

### 3.1.3. DATOS DEL ALUMNADO MARROQUÍ EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Si miramos las cifras de alumnado según su nacionalidad, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) cifra en más de 200.000 el alumnado marroquí escolarizado en España (tabla 8). Esta cifra ha ido aumentando considerablemente en la última década, con una variación del 45,4% (tabla 9).

	<b>TOTAL</b>
<b>AMBOS SEXOS</b>	
<b>Marruecos</b>	<b>213.217</b>

Tabla 8. Alumnado marroquí matriculado en el sistema educativo español (Fuente: EDUCABASE. Las cifras de la educación en España. Indicadores y publicaciones de síntesis. MEFP<sup>1</sup>)

E5.6. Variación del alumnado extranjero por país de nacionalidad. Enseñanzas no universitarias							
	2010-11		2015-16		2020-21		Var. % 2020-21 / 2010-11
	Valores absolutos	%	Valores absolutos	%	Valores absolutos	%	
<b>TOTAL</b>	<b>781.141</b>	<b>100,0</b>	<b>716.736</b>	<b>100,0</b>	<b>857.175</b>	<b>100,0</b>	<b>9,7</b>
Marruecos	143.424	18,4	174.912	24,4	208.589	24,3	45,4

Tabla 9. Variación de las cifras de alumnado marroquí en el sistema educativo del 2010 al 2020 (Fuente: MEFP, Las cifras de la educación en España, curso 2020-21, E5.6. El alumnado extranjero<sup>2</sup>)

Por último, si comparamos los datos generales de la población extranjera con los de la población marroquí según las cifras del MEFP, llegamos a la conclusión de que el alumnado extranjero escolarizado representa el 15,8% de la población extranjera total, mientras que el alumnado marroquí escolarizado representa el 23,9% de la población marroquí en España (tabla 10). Esto significa que casi un cuarto de los marroquíes residentes en nuestro país está escolarizado en el sistema educativo. Querol-Bataller (2022) afirma que, según los datos del MEFP, Marruecos es el país de procedencia de la gran mayoría del alumnado extranjero.

<sup>1</sup> [http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd/extran//10/&file=extran\\_03.px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd/extran//10/&file=extran_03.px&type=pcaxis)

<sup>2</sup> <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2020-2021.html>

<b>E5.7. Población extranjera y alumnado extranjero por país de nacionalidad. Enseñanzas no universitarias</b>					
	Población extranjera (1)		Alumnado extranjero		Alumnado/Población %
	Valores absolutos	%	Valores absolutos	%	
<b>TOTAL</b>	<b>5.440.148</b>	<b>100,0</b>	<b>857.175</b>	<b>100,0</b>	<b>15,8</b>
Marruecos	872.759	16,0	208.589	24,3	23,9
(1) Población a 1 de Enero de 2021.					

Tabla 10. Población extranjera y alumnado por país de nacionalidad (Fuente: MEFP, Las cifras de la educación en España, curso 2020-21, E5.7. El alumnado extranjero <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2020-2021.html>)

Ante esta panorámica, cabría preguntarnos por las actuaciones que se están llevando a cabo para atender a la diversidad y asegurar que todos los alumnos escolarizados en el sistema educativo puedan culminar con éxito su etapa educativa. En la siguiente sección repasamos las recomendaciones institucionales, medidas legislativas y reflexiones sobre los contextos educativos de acogida.

### 3.2. CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ACOGIDA

Debido a los grandes flujos migratorios que han tenido lugar en las últimas décadas, diversos organismos internacionales han recalado la importancia de implementar políticas educativas para la incorporación del alumnado inmigrante a los sistemas educativos. Así, en 2006 la Comisión Europea “insta a los países miembros a que sus políticas educativas mejoren los resultados académicos de aquellos grupos en desventaja a través de la creación de medidas educativas reales para incorporar al alumnado extranjero a nuestro sistema educativo” (Arroyo y Berzosa, 2020, p. 740).

Siguiendo esta sugerencia, la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), vigente ley educativa, incluye una sección que hace referencia a “Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español” en el capítulo sobre “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. Dicha sección contiene dos artículos que versan sobre la escolarización y programas específicos. El artículo 78 explica que las Administraciones educativas deberán garantizar la incorporación al sistema educativo del alumnado en la edad de escolarización obligatoria en el curso más adecuado, atendiendo a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos. El artículo 79 atribuye también a las Administraciones educativas la competencia de desarrollar programas específicos para los alumnos con carencias lingüísticas o competenciales, de forma simultánea a la escolarización en los grupos ordinarios, a la vez que se asesora a los padres sobre los derechos y deberes.

Además del ámbito institucional, son numerosos los autores que han señalado la importancia de poner en marcha medidas específicas para el colectivo de alumnado inmigrante con desconocimiento de nuestro idioma. Querol-Bataller (2017) sostiene que “la tasa de repetición, el abandono escolar temprano o los informes PISA evidencian que los resultados académicos del alumnado de origen extranjero son muy inferiores a los de los alumnos nativos” (p. 201). En la misma línea, Boussif (2019, p. 86) también constata que según las notas del informe PISA de 2013, los alumnos autóctonos tienen mejores notas que los de origen inmigrante en todas las comunidades autónomas.

Así, las aulas de acogida se crearon para dar solución a los problemas de integración por déficit lingüístico del alumnado inmigrante, que en la mayoría de las ocasiones viene acompañado por un desfase curricular (Boussif, 2019, p.87). El objetivo de este programa es que los alumnos inmigrantes “adquieran unos mínimos recursos comunicativos para incorporarse a su clase de referencia en el menor tiempo posible” (Arroyo y Berzosa, 2020, p. 740) y puedan seguir una escolarización con éxito. Este apoyo lingüístico resulta fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa y, por ende, para la integración social del individuo (Nikleva y Peña, 2018, p. 412). Los alumnos que asisten a las aulas de acogida provienen de diferentes países y aportan la riqueza de sus diferentes culturas, teniendo en común el desconocimiento del idioma vehicular (Boussif, 2019, p. 87).

Hasta aquí la descripción institucional. Las críticas a estos modelos serán comentadas en el siguiente apartado en el que pasamos a analizar los diversos modelos de aulas de acogida existentes en nuestro país.

### 3.2.1. AULAS DE ACOGIDA: PANORAMA NACIONAL

En España son las Administraciones educativas autonómicas las encargadas de diseñar, desarrollar e implementar los programas específicos que menciona la LOMLOE. Al no existir un marco legislativo específico, hay una gran heterogeneidad en la regulación normativa de las actuaciones que se han ido poniendo en marcha (Querol-Bataller, 2017, p. 202), así como en las denominaciones, la organización y el formato (Arroyo y Berzosa, 2020, p. 741). Se han implantado medidas diversas: aulas lingüísticas, actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular, tutor de acogida/coordinador de interculturalidad y atención desde equipos externos de apoyo a los centros. Incluso la CNSE (Confederación Estatal de Personas Sordas) (2023) lista hasta 14 medidas que se llevan a cabo para la acogida del alumnado inmigrante.

Ahora bien, la actuación más conocida son las aulas lingüísticas. Este programa recibe una denominación distinta en cada comunidad autónoma. Arroyo y Berzosa (2020) recogen en un cuadro resumen las diferentes nomenclaturas que reciben estas medidas en cada comunidad. Encontramos términos clave como apoyo, adaptación, refuerzo o inmersión lingüística; acogida, acceso al currículo, dinamización cultural, aulas de enlace, etc. (tabla 11).

COMUNIDAD AUTÓNOMAS	NOMBRE DEL PROGRAMA/AULA
Andalucía	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)
Aragón	Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes
Asturias	Aula de Acogida y Acceso al Currículo. Aulas Intensivas de Inmersión Lingüística
Baleares	Programa de Acogida Lingüística y Cultural (Programa PALIC)
Canarias	Apoyo Idiomático
Cantabria	Aulas de Dinamización Cultural Coordinadores de interculturalidad Equipo de interculturalidad
Castilla La Mancha	Equipos de apoyo lingüístico
Castilla y León	Programa de Adaptación Lingüística y Social (Programa ALISO)
Cataluña	Aulas de Acogida
País Vasco	Programa de Refuerzo Lingüístico
Extremadura	Plan Experimental de Mejora para Centros de Educación Preferente
Galicia	Grupos de adquisición de lengua
La Rioja	Aulas de Inmersión Lingüística
Madrid	Aulas de Enlace
Ceuta y Melilla (MECD)	Plan de apoyo y escolarización extraordinaria
Murcia	Aulas de Acogida
Navarra	Programa de Inmersión Lingüística
País Valenciano	Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)

Tabla 11. Cuadro resumen de la nomenclatura utilizada en cada comunidad autónoma para referirse a las aulas de acogida (Fuente: Arroyo y Berzosa (2020), p. 740-741)

Por su parte, Arroyo (2011) realiza un análisis legislativo de las medidas educativas desarrolladas para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas. Su estudio compara un total de 12 categorías diferentes de la legislación sobre atención al alumnado desplazado: objetivo, destinatarios, tipos de centros, número de alumnos, etc. Nos parece interesante exponer algunos de los resultados del análisis. En casi todas las comunidades, encontramos como objetivo la “adquisición de la lengua en el menor tiempo posible (...), seguido de una rápida adaptación del alumnado” (p. 124). De forma mayoritaria los destinatarios son alumnos de Infantil y Primaria de centros sostenidos con fondos públicos (p.126). También hay diferencias en el tiempo de permanencia en las aulas de inmersión lingüística, aunque Arroyo (2011, p. 128) afirma que la media es un curso escolar. Hay una gran disparidad en la formación exigida al profesorado, aunque no se exige una

formación específica (p. 130). Existen aulas fijas e itinerantes, y la mayoría ocupan entre 16-20 horas semanales (p. 132, 133). Arroyo (2011) se sorprende ante “los escasos documentos que han de elaborarse para el trabajo en estas aulas” (p. 136).

Existen propuestas y medidas de algunas comunidades autónomas que merecen ser destacadas. Por ejemplo, resulta muy interesante la propuesta de la comunidad de Madrid de ofrecer actividades de ocio y tiempo libre para que los alumnos de las aulas de Enlace convivan con otros del centro (Arroyo, 2011, p. 138). Otros puntos fundamentales entorno a estas aulas y que tanto criticismo han suscitado son la formación de los profesores y la inexistencia de un currículo específico. A este respecto, La Comunidad de Madrid y País Vasco sí exigen que los docentes que imparten clase en estas aulas tengan formación en EL2, mientras que solo Canarias y Navarra han publicado un currículo oficial (Arroyo, 2011).

En la revisión bibliográfica sobre las aulas de acogida se repiten tres críticas hacia las aulas de acogida: 1) falta de formación del profesorado, 2) riesgo de segregación y 3) ausencia de marco teórico. En primer lugar, muchos investigadores coinciden en señalar la falta de formación específica de los docentes encargados responsables de las aulas de acogida lingüística (Hidalgo, Mirón y Molina, sf; Arroyo y Berzosa, 2020; Nikleva y Peña, 2018). Boussif (2019) afirma que “hay unanimidad en que la formación específica del profesorado que atiende a estas aulas es escasa” (p. 81). Arroyo y Berzosa (2020) añaden que cualquier profesor puede encargarse de esta tarea con el único requisito de ser nativo, haciendo así “una consideración marginal de esta enseñanza y del perfil de los docentes que trabajan en ella” (p. 741). Por otra parte, Asensio (2020) sostiene que este campo de trabajo requiere de una especialización por parte del docente. Otros autores reclaman más presencia de la lengua de origen y más conocimiento de las culturas y las lenguas de origen del alumnado por parte del profesorado (Arroyo y Berzosa, 2018; Boussif, 2019).

Otra de las críticas más frecuentes a estos programas es su carácter segregador (Arroyo y Berzosa, 2018), ya que, a pesar de que están concebidos para desarrollarse en el aula ordinaria, la mayoría se realizan fuera del aula (Nikleva y Peña, 2018, p. 413).

Por último, también se critica la falta de un diseño específico del currículo de español, por lo que Arroyo y Berzosa (2020) consideran que no hay un marco teórico para organizar la enseñanza del ELE (p. 748).

Desde un punto de vista académico, tres son las comunidades cuyas aulas de acogida han suscitado mayor producción científica: Andalucía, Cataluña y Madrid (García, 2018, p. 94). Esta propuesta didáctica está contextualizada en un Aula Temporal de Adaptación Lingüística,

denominación que reciben las aulas de acogida en Andalucía, por lo que pasamos a analizar este programa.

### 3.2.2. LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL)

La Junta de Andalucía describe tres grandes ejes de actuación para la enseñanza y la integración en las etapas de Primaria y ESO<sup>3</sup>: acogida e integración, enseñanza del español y mantenimiento de las culturas de origen. Para conseguir estos objetivos, implementa tres programas: ATAL, programas de apoyo lingüístico para inmigrantes y el Aula Virtual de Español.

En este trabajo vamos a centrarnos en el análisis de la historia, la normativa, la organización y funcionamiento del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

#### 3.2.2.1. HISTORIA Y NORMATIVA

Las ATAL tienen su origen en una experiencia piloto desarrollada por dos centros educativos en la provincia de Almería en 1997, bajo la denominación “Aulas Puente” (García, 2018, p. 84). Después esta experiencia se extendió al resto de la comunidad autónoma. La puesta en marcha de las ATAL es anterior a su reconocimiento legislativo, puesto que no fue hasta 2000 que la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería promulgó las primeras instrucciones de funcionamiento y, al año siguiente, se diseñó el I Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (García, 2018, p. 94-95). Este Plan considera a las ATAL una medida específica de apoyo al aprendizaje de la lengua española.

Posteriormente, se promulgó más normativa que ordena las ATAL. Concretamente, la Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, más concretamente, las ATAL. Asimismo, hay otros documentos legislativos que también hacen referencia al alumnado extranjero. En la Ley de Educación de Andalucía (2007), el título III, de Equidad en la educación, artículo 113 se incluye al alumnado que por proceder de otros países o por cualquier motivo se incorpore de forma tardía al sistema educativo”. De la misma forma, el artículo 2 de la Ley de Solidaridad

---

<sup>3</sup> Junta de Andalucía (2023). Enseñanza de español e integración.  
<https://www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/primaria-eso/integracion.html>

en la Educación (1999) promulga la toma de medidas que propicien el desarrollo y respecto de la identidad cultural de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales para promover la convivencia y la participación en la sociedad.

También se elaboran periódicamente planes integrales para la Inmigración en Andalucía, que aluden específicamente al colectivo de alumnos inmigrantes en el apartado del área socio-educativa. Como hemos comentado, el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía se aprobó en 2001 y estuvo vigente hasta 2004, el II Plan para la Inmigración abarcó el periodo 2006-2009, el III Plan Integral comprendió el trienio 2014-2016, finalmente, el IV Plan llamado “Ciudadanía Migrada” ha estado en vigor entre los años 2018-2022, etc.

Existen otros decretos que pueden resultar de interés para este tema<sup>4</sup>, como el Decreto 167/2003 de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Dispone que, para la integración social del alumnado inmigrante, es necesaria “la adopción de medidas tendentes a facilitar su escolarización, a promover el aprendizaje de la lengua española y a respetar la identidad cultural” de los alumnos.

Llegados a este punto hay que aclarar que, aunque hay una normativa autonómica, este recurso está organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de educación (Castilla, 2011, p. 504).

Concluimos esta sección con algunos datos estadísticos que muestran la magnitud y relevancia de este programa específico de atención al alumnado inmigrante. Las ATAL han ido creciendo exponencialmente hasta alcanzar los 5052 alumnos en el curso 2021/22 (Junta de Andalucía, 2022, p. 41) (tabla 12). La Junta de Andalucía (2022, p. 10) estimó en 102.495 el número de alumnos extranjeros escolarizados el pasado curso, por lo que el alumnado que asiste a las ATAL representa casi el 5% del alumnado inmigrante total escolarizado en la comunidad autónoma andaluza<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Además, en el ámbito del alumnado marroquí cabe mencionar el “Plan Junta de Andalucía (2005). Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza” (2005). Dedicó el apartado 3.2.5.2. a un Programa Educativo Conjunto entre Andalucía y países de origen de los inmigrantes para promover la interculturalidad, fomentando el aprendizaje de la lengua y cultura españolas en los países de origen y de la lengua y cultura de estos en Andalucía. Menciona el establecimiento de convenios con dichos países, prioritariamente Marruecos. Ver <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/65/5>

<sup>5</sup> Cabe mencionar que la Junta de Andalucía tiene en marcha el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (PLACM), al que asistieron el curso pasado 2.785 alumnos.

<b>Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)</b>		
<b>Centros</b>		<b>739</b>
<b>Docentes</b>		<b>198</b>
<b>Alumnado</b>		<b>5.052</b>

*Tabla 12.* Datos estadísticos sobre las ATAL en el curso 2021/22. (Fuente: Junta de Andalucía. La educación en Andalucía. Datos y cifras curso 2021/22, 41)

### 3.2.2.2. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

El artículo 5.1. de la Orden de 15 de enero de 2007 que regula las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, define las ATAL como:

“programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente”.

Según la Orden, los objetivos de las ATAL son facilitar la atención específica para la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas y permitir la integración.

Estas aulas tienen como destinatarios a alumnos inmigrantes de centros públicos que cursan entre 3º de Educación Primaria (EP) y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Aunque en la práctica las investigaciones constatan pocas intervenciones dentro del aula de referencia (Castilla, 2011, p. 508), el artículo 5.2. de la Orden, estipula que estos apoyos deberán realizarse en el aula ordinaria, pero “se podrán organizar grupos de apoyo fuera de ella, de un máximo de 12 alumnos/as”.

La asistencia a los grupos de apoyo es de un máximo de 10 horas semanales en Educación Primaria y de 15 en Educación Secundaria Obligatoria. Por regla general, el alumnado abandona las asignaturas instrumentales (lengua, matemáticas...) y se mantiene en su aula ordinaria en otras materias con menos carga lingüística (educación física, música o educación plástica) para que pueda relacionarse con sus compañeros (Castilla, 2011, p. 507-508).

El alumnado inmigrante podrá permanecer en el programa durante un curso o, hasta un máximo de dos cursos cuando concurren circunstancias especiales, siempre bajo la autorización de Inspección. Si la evaluación continua es positiva antes de terminar dicho curso, se podrá determinar la finalización de la asistencia, aunque en numerosos casos se excede el tiempo de estancia fijado por la normativa (Castilla, 2011 en García, 2018, p. 95).

El nivel de competencia lingüística se expresa en cuatro niveles, que tienen su correspondencia con los cuatro primeros niveles del MCER (2020) (tabla 13).

CORRESPONDENCIA ENTRE NIVELES	
NIVELES (ATALs)	M.R.E.
NIVEL 0	Ausencia de las características de Nivel A1
NIVEL 1	A 1
NIVEL 2	A 2
NIVEL 3	B1, B2, C1 y C2

Tabla 13. Correspondencia entre los niveles lingüísticos de ATAL y del MCER (Fuente: Orden de 7 enero de 2007. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/boletin.33.pdf> )

Cuando un alumno inmigrante llega a un centro se realiza una evaluación inicial, recogida en la Orden 15/1/2007, que consta de una prueba de comprensión y expresión oral y otra de comprensión y expresión escrita. El profesor tutor es el responsable de llevar a cabo esta evaluación inicial, asesorado por el Servicio de Orientación y, si es posible, por el profesor de ATAL. Además, Salmerón (2013) remarca la importancia de que todos los centros cuenten con un “Plan de acogida” para facilitar la adaptación de los nuevos alumnos al centro.

El profesorado de ATAL debe elaborar una “Carpeta de Seguimiento Individual” del alumnado con la documentación básica: hoja de recogida de datos personales, prueba de evaluación inicial, programación individualizada, ficha de seguimiento con informes trimestrales, e informe de evaluación final. Además del profesorado específico de las ATAL, según el artículo 2.3. de la Orden, todos los docentes deben reflejar en su programación el análisis de la evaluación inicial y la propuesta de adaptaciones curriculares para este alumnado.

Respecto a los tipos de ATAL, podemos distinguir entre ATAL fija, cuando el profesor está en un solo centro, o ATAL itinerante, cuando el profesor atiende a diversos centros (Castilla, 2011, p. 507).

### 3.5. METODOLOGÍA EL2 PARA NIÑOS INMIGRANTES

Para la elaboración de una propuesta didáctica interesante, es imprescindible tener en cuenta las características, necesidades e intereses de los destinatarios, factores que condicionarán la elección de todos los elementos de la secuencia didáctica, desde los objetivos y contenidos hasta la metodología y las actividades.

Por esta razón, debemos seleccionar un enfoque metodológico acorde con el alumnado al que va dirigida la propuesta. En nuestro caso, se trata de niños marroquíes de 8-10 años que

aprenden español con fines académicos. Por lo tanto, nos encontramos ante la dualidad del aprendizaje del español para niños (ELEN) y como lengua de instrucción (eLi).

En primer lugar, hay que considerar la edad del alumnado, circunstancia que exige una metodología específica. Por otro lado, debemos tener presente que estamos enseñando español con fines específicos de manera general, debido a que es la lengua con la que transmite el currículo y se regula la práctica docente y, específicamente sería considerada eLi (español como lengua de instrucción) (Villalba y Hernández, 2007, p. 1). Vamos a tener en cuenta estas dos variables para desarrollar una metodología acorde al contexto y las características de nuestros alumnos, particular que pasamos a explicar en el apartado siguiente.

### 3.5.1. ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS

Un enfoque metodológico adecuado es fundamental para favorecer el interés del estudio de la lengua, en especial en aprendientes jóvenes, ya que “la motivación en el aula ELEN (Español como Lengua Extranjera para Niños) resulta clave” (Asensio, 2020, p. 246). Para conseguir motivar al alumnado, hemos tenido en cuenta las necesidades comunicativas del alumnado inmigrante y sus posibles intereses. Además, hemos desarrollado la unidad didáctica desde una perspectiva lúdica con actividades dinámicas y variadas que incluyen: una canción, un bingo, una sopa de letras, un juego de tarjetas de pares mínimos, otro juego de tarjetas para formar oraciones, un dibujo del árbol genealógico, juego de separación de una oración en sílabas con palmas y un concurso creado con la herramienta *kahoot*. El juego y este tipo de actividades lúdicas con música, movimiento, manualidades (pintar, dibujar, recortar), juegos, cuentos, etc. resultan esenciales en ELEN (Asensio, 2020; Fritzler, 2019, 2021). En palabras de Francisco Mora (2013), “el juego es el disfraz del aprendizaje” (en Fritzler, 2021, p. 4). No debemos perder de vista que, según los postulados de Krashen, para este alumnado el español sería una segunda lengua, por lo que habría adquisición y aprendizaje de manera simultánea (Asensio, 2018, p. 114).

Fritzler (2019) afirma que es necesario diseñar las actividades desde un enfoque holístico, intercultural y multisensorial integrando las competencias lingüísticas y ensamblando la experiencia, significado y el uso de la lengua en un todo (p. 9). Suscribe las palabras de Llopis-García, quien defiende que las construcciones gramaticales significan y, por tanto, son indivisibles de sus significados (2015 en Fritzler, 2019, p. 44). La autora sostiene que, de esta

manera, “los niños aprenderán la lengua meta mientras juegan a escondidas con la gramática” (p. 49).

Como características del alumnado de esta edad podemos destacar: no tener miedo a equivocarse, ser competitivos, les gusta relacionarse con los compañeros, les gusta hablar de sí mismos y de su entorno (Asensio, 2020, p. 253). Por último, añadimos la importancia de las expectativas sobre nuestros alumnos tienen en la consecución de logros académicos, según el efecto Pigmalión descrito por Rosenthal y Jacobson (1968, en Villalba y Hernández, 2007, p. 2), que sostienen que las expectativas de éxito escolar que tienen los profesores sobre los discentes pueden contribuir a su rendimiento académico.

### 3.5.2. ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN

Por otro lado, el español además de servir como instrumento de comunicación sirve de soporte de acceso al currículo, es decir, es una lengua de instrucción (Arroyo y Berzosa, 2018, p. 197). Estos autores reflexionan sobre el hecho de que, aunque al cabo de un curso escolar la mayoría de los alumnos inmigrantes alcanzan un nivel aceptable de competencia comunicativa, no es suficiente para enfrentarse a las exigencias académicas del sistema educativo (Arroyo y Berzosa, 2018, p. 2018, p. 197). En efecto, pese a conseguir comunicarse en la nueva lengua, encuentran dificultades para responder a las exigencias que se plantean en la escuela (Collier, 1987, en Villalba y Fernández, 2007). A este respecto, Vila (en Castilla, 2011) afirma que “el alumnado extranjero tarda entre 6 y 12 años, según las condiciones de escolarización, en incorporar conocimiento de la lengua de la escuela semejante al de sus pares nativos” (p. 510). Estas limitaciones comunicativas en la lengua de instrucción pueden impedir “que el estudiante inmigrante siga con normalidad y con unas mínimas garantías de éxito el currículo de la escuela”, lo que puede tener repercusiones en la autoestima y causar percepción de rechazo social (Villalba y Fernández, 2007, p. 3).

Para solventar estas dificultades, Baker y De Kanter proponen que “la segunda lengua y la asignatura se enseñen simultáneamente de modo que el contenido de la asignatura nunca vaya por delante de la lengua” (1983, en Villalba y Fernández, 2007, p. 6). Así se evitarían las dificultades de escolarización en la segunda lengua que surgen al utilizar la dimensión heurística de la lengua. A este respecto, Cummins (1984, en Villalba y Fernández, 2007, p. 9) explica que hay dos tipos de destrezas: destrezas comunicativas interpersonales básicas y competencia lingüística cognitiva/escolar. Esta última, la necesaria para adquirir los contenidos

curriculares, es un tipo de comunicación en un contexto reducido y con alto nivel de exigencia cognitiva. Esto explicaría que un niño con una buena competencia comunicativa general en L2 no haya desarrollado una competencia lingüística académica suficiente para acceder al currículo. Teniendo en cuenta la teoría de Cummins, intentaremos que la comunicación en el aula ATAL esté insertada en contexto, mediante apoyos contextuales y no verbales, como imágenes, gestos, etc.

Para todo ello, es necesario conocer el perfil sociolingüístico de nuestro grupo meta, aspecto que pasamos a analizar en el siguiente apartado.

### **3.6. PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA POBLACIÓN MIGRADA MARROQUÍ**

#### **3.6.1. MARRUECOS: UNA AMALGAMA LINGÜÍSTICA**

Roldán (2005, p. 33) describe la realidad lingüística marroquí como una de las más ricas, interesantes y complejas del Maghreb. Efectivamente, en Marruecos conviven 8 lenguas (MEFP, 2022b, p. 231). El país alauita tiene como lenguas oficiales el árabe (*fusha*) y *amazigh* (bereber en una de sus tres variantes) y, además, hay otras lenguas socialmente relevantes: el francés y el español (MEFP, 2022b). Junto al árabe normativo, encontramos el dialecto marroquí (*dariya*) y, a toda esta complejidad, se le añade la irrupción del inglés como lengua internacional.

Este crisol lingüístico da lugar a una sociedad plurilingüe y pluricultural caracterizada por la diglosia (Roldán, 2005, p. 33) en la que cada lengua cumple un rol y, además, marca el estatus sociocultural de los hablantes. Así, el árabe estándar (*fusha*) y el francés se utilizan en la Administración, la cultura y la educación, mientras que la lengua hablada es el árabe dialectal o *dariya* (MEFP, 2022b) o una de las tres variantes del bereber<sup>6</sup>. En cuanto al *dariya*, cabe destacar que hay una fuerte diferenciación entre el sociolecto alto y el sociolecto bajo. El sociolecto alto es una forma dialectal de prestigio “que se está imponiendo al resto del país y cuya base es el dialecto hablado en Casablanca y Rabat” (Moscoso, 2003, en Mata y Doquin, 2020, p. 115)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Benyaya (2007) destaca que “los beréberes de Marruecos son casi unánimemente bilingües y dominan el dialecto marroquí derivado del árabe” (p. 1).

<sup>7</sup> Para un conocimiento más profundo de la diglosia en el mundo árabe, es recomendable consultar Santos de la Rosa, I. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (14), pp. 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152422009.pdf>

Por otra parte, el español perdió importancia después de la independencia en detrimento del francés. Incluso en el norte de Marruecos, zona que vivió durante varias décadas bajo el Proectorado español de Marruecos, el francés empezó a ser percibido como lengua de promoción social, mientras que el español se vio relegado a la esfera doméstica y familiar (Roldán, 2006, p. 26). Sin embargo, parece que en la actualidad el español está ganando terreno debido, entre otros factores al alto número de hablantes<sup>8</sup>, la importancia comercial de nuestro país y la acción educativa española en Marruecos y a la creciente demanda del español por parte de la sociedad marroquí (Roldán, 2006).

### 3.6.2. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LOS HABLANTES DE L1 DARIYA EN EL APRENDIZAJE DE ELE/EL2

En este apartado vamos a circunscribir el análisis de las dificultades de hablantes de L1 *dariya* en el aprendizaje de español a aquellas interferencias lingüísticas de la L1 que puedan tener nuestros alumnos, aprendientes jóvenes que acaban de iniciarse en el estudio del español. Para un conocimiento más detallado de las dificultades lingüísticas en marroquíes que estudian español, se recomienda consultar los artículos de Mata y Doquin (2020) sobre dificultades lingüísticas de los inmigrantes residentes en España y Benyaya (2007) acerca de los errores de estudiantes de español en la secundaria marroquí.

Antes de comenzar la exposición, se hace necesario comentar que la mayoría de la bibliografía al respecto se centra en alumnado adolescente (Benyaya, 2007), universitario (Lehrach, 2021; Santos, sf) o adulto (Mata y Doquin, 2020). La bibliografía consultada referente a alumnado infantil corresponde a un libro de texto práctico para marroquíes sobre cuestiones morfológicas y sintácticas, además de vocabulario ilustrado (Cabrera, García y Gil, 2009), un artículo contextualizado en alumnado marroquí en Ceuta (Rivera, 2009) y un trabajo sobre las competencias socio-lingüística y sociocultural en niños marroquíes escolarizados en Andalucía (Hamparzoomian, 2005). Por lo tanto, no hemos encontrado referencias bibliográficas centradas específicamente en los errores de la franja etaria destinataria de nuestra propuesta didáctica, que se centrará en el nivel léxico y fonético básicamente, pero la exposición que sigue es desde luego común al público arabófono en general.

---

<sup>8</sup> Hoy en día en Marruecos hay alrededor de 6.500 hispanohablantes del “grupo dominio nativo” y en torno a 1.700.000 hispanohablantes pertenecientes al grupo de “competencia limitada” (Instituto Cervantes, 2022. p. 9), además de los inmigrantes marroquíes residentes en España.

Comenzaremos describiendo las dificultades en el plano fonológico. Según Benyaya (2007, p. 4) la riqueza del sistema fonológico del árabe clásico constituye una ventaja para los aprendientes marroquíes, ya que, además, algunos sonidos consonánticos que no existen en árabe clásico, sí se encuentran en el árabe dialectal. Sin embargo, uno de los rasgos más característicos del habla de un marroquí es la confusión de las vocales españolas. Los marroquíes solo distinguen las vocales [a] [i] [u], mientras que las dos restantes [e] [o] funcionan en árabe como alófonos sin valor distintivo, lo que da lugar a constantes confusiones (Benyaya, 2007, p. 4-5). Al-Madkouri explica también este fenómeno: como el español cuenta con dos vocales más de apertura media, hay dos pares de oposiciones que presentan dificultades para los estudiantes marroquíes: la primera oposición en la zona palatal /e/ /i/ y la otra en la zona velar /o/ /u/ (1995 en Mata y Doquin, 2020, p. 111). Es especialmente problemática la distinción entre /e/ y /i/ y, en menor medida, entre /o/ y /u/. La falta de discriminación de estos pares de vocales da lugar a confusiones entre pares mínimos como *mesa/misa*, *pesa/pisa*, *dejo/dijo*, *moro/muro* o incluso *beber/vivir* y *Mi gusta/Me gusta*. Evidentemente, esta confusión vocálica en la pronunciación también se refleja en la ortografía en el caso de producciones escritas (Mata y Doquin, 2020).

En cuanto a errores de entonación, destacamos dos errores frecuentes: trasladar el acento a la penúltima sílaba, cambiar la sílaba tónica dentro de la palabra y la reducción de las palabras polisílabas que comienzan por vocal (Benyaya, 2007, 14). Mata (2020) explica estos errores relacionados con la sílaba y la prosodia por el cambio de un sistema fonológico de base consonántica (árabe) a un nuevo sistema de base vocálica (español). Las dificultades para percibir el acento tónico dificultan también el uso del acento gráfico.

A nivel ortográfico, cabe señalar la confusión entre *s*, *z* y *c*, la supresión de “ll”, que muchas veces pasa desapercibida para el oído marroquí (Benyaya, 2007) y el seseo (Al-Madkouri). Sin embargo, en el contexto que nos ocupa, el error ortográfico más grave reside en el uso de las vocales. El análisis de Mata y Doquin (2020) determinó que más de la mitad de errores de ortografía de su muestra de marroquíes adultos residentes en España son confusiones en el empleo de mayúsculas/minúsculas. Esta dificultad puede ser realmente acuciante en alumnado joven, dado que a la dificultad de tener que establecer la correspondencia entre el alifato y el alfabeto latino, se le une el cambio de linealidad (de izquierda a derecha) y un doble grafismo, que no existe en árabe, sometido además a unas reglas ortográficas fijas (Mata y Doquin, 2020). Como otros aprendientes de español, los marroquíes también muestran

dificultades en el uso de los acentos, aunque esto no sería un objetivo para los alumnos de nivel inicial de las aulas de acogida.

En el plano de morfosintaxis nominal, cabe destacar los errores de concordancia de género y número (Ammadi, 2009, en Mata y Doquin, 2020, 113).

En el plano morfosintáctico verbal, los alumnos marroquíes tienen dificultades es la flexión verbal, dada la gran cantidad de formas morfológicas del verbo en español comparado con el dariya (Al-Madkouri, 1995, en Mata y Doquin, 2020, 112), pero sin duda, en niveles iniciales, un error muy frecuente es la elisión de los verbos “ser” y “estar” en oraciones copulativas en el presente de indicativo, por el calco de la estructura árabe (Benyaya, 2007, 44). Cabrera, García y Gil (2009) explican que en árabe los verbos *ser* y *estar* en presente no aparecen explícitamente, no se materializan en una palabra (32 y 50). Por ejemplo, la traducción literal de “Yo soy profesor” es *Ana ustad* (“Yo profesor”) y de “Ella está en España” es *Hiyya f l-Sbanya* (“Ella en España”).

Por su parte, Hamparzoumian (2005) pone el foco en la competencia socio-lingüística y, más concretamente, en el uso de las frases de cortesía en situaciones de la vida cotidiana, puesto que en árabe existen fórmulas estandarizadas para expresar agradecimientos y felicitaciones, de forma que decimos *bssaha* cuando alguien está comiendo, pero también cuando compras ropa o un coche nuevo. En la misma línea, Hamparzoumian (2005) explica que hay diferencias en cuanto a los temas tabúes, los registros lingüísticos y el uso de expresiones que hacen referencia a Allah (*hamdullah, inshallah, bismillah, mashallah, etc.*). Hamparzoumian (2005) nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la competencia cultural del profesor en el trato hacia el alumnado extranjero y recomienda a los profesores evitar generalizaciones, estereotipos y sobreentendidos, entre otros consejos.

En conclusión, la propuesta didáctica se va a centrar en tres de los errores más comunes por parte de los aprendientes marroquíes de español y que corren el riesgo de fosilizarse: el uso de mayúsculas, el binomio vocálico *e-i* y el uso de los verbos *ser/estar* en oraciones copulativas. También se han incluido actividades para introducir conceptos como la separación en sílabas y la concordancia de género entre sustantivo y adjetivo.

### 3.6.3. EL PERFIL DE NUESTROS ESTUDIANTES

Dado el mosaico lingüístico que caracteriza a nuestro país vecino, es complicado determinar un perfil lingüístico único del alumnado, esto es, vamos a encontrarnos una diversidad lingüística interna considerable. Es posible que nos encontremos con un alumno/a *casawi* que habla el sociolecto alto y/o está familiarizado con el francés, junto con un alumno/a de Alhucemas que solo habla rifeño, otro alumno/a de un medio rural que habla el sociolecto bajo y un *tanjawi* con nociones rudimentarias de español. Por otro lado, a diferencia de la mayoría de marroquíes adultos, es posible que nuestros alumnos solo conozcan su lengua materna (*dariya* o *bereber*) y un poco de árabe clásico, cuyo dominio variará en función de su escolaridad.

Ante este panorama, parece importante esbozar un perfil lingüístico académico, según la legislación educativa marroquí. Si atendemos al currículo educativo de Marruecos, podemos elaborar un perfil general de los alumnos. A las ATAL asisten los alumnos a partir de 3º de Primaria, por lo que es previsible que todos los alumnos que llegan de Marruecos al aula hayan comenzado ya la lectoescritura en lengua árabe: el *Ministère de l'Éducation Nationale* (2023) del país alaouita enuncia como objetivo del primer ciclo de primaria “l’acquisition des connaissances et aptitudes de base de compréhension et d’expression écrite et orale en langue árabe”. Sin embargo, es de esperar que la mayoría de nuestros alumnos no haya recibido instrucción en lengua francesa, dado que, aunque es la primera lengua extranjera, su estudio comienza en 3º de Primaria (MEFP, 2022b, p. 229). Por lo tanto, probablemente la mayoría desconozca la correspondencia entre las letras del alifato y del alfabeto latino.

Por otro lado, consideramos esencial que el profesor del ATAL conozca las características socioculturales de sus alumnos y tenga nociones básicas sobre las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos para poder prever posibles interferencias y adecuar las actividades y materiales a las necesidades del alumnado, además de mostrar interés y respeto hacia su identidad lingüística y cultural, lo cual redundará en la motivación de los estudiantes.

Por último, resulta esencial comprender las diferencias entre el léxico de la familia en *dariya* y en español. El siguiente subapartado pretende arrojar luz a este asunto.

### 3.6.4. LAS RELACIONES FAMILIARES EN ÁRABE DIALECTAL MARROQUÍ

Expresar las relaciones familiares en *dariya*<sup>9</sup>, entraña para los hispanohablantes bastante complejidad, ya que en *dariya* se especifica el tipo de relación que une a las dos personas, si es una relación por parte de padre o por parte de madre. Así, el tío paterno sería *l-amm* y el tío materno, *l-khal*. Siguiendo esta lógica hay cuatro maneras de decir primo, dependiendo de si se trata del hijo de tu tío o tu tía, paterno o materno: *ibn*<sup>10</sup> *3amm* (hijo de mi tío paterno), *ibn 3amma* (hijo de mi tía paterna), *ibn-jál* (hijo de mi tío materno) o *ibn-jála* (hijo de mi tía materna)<sup>11</sup>. También en términos como *sobrino* o *sobrino*, *suegro* o *suegra*, *cuñado* o *cuñada* especificaríamos el origen de la relación. Por ejemplo, hay varias formas de decir cuñada: *mra hoyya* (la mujer de mi hermano), *mra hoyya mrati* (la mujer del hermano de mi mujer) o *kht mrati* (la hermana de mi mujer).

Otro aspecto importante a tener en cuenta en esta unidad didáctica es la manera de indicar posesión en árabe. Habitualmente se expresa con un sufijo añadido al sustantivo poseído. Además, no distingue el número de objetos poseídos, pero en la tercera persona del singular, sí distingue entre poseedor masculino y femenino. Por ejemplo, el posesivo de primera persona sería –i: *khti* (mi hermana), *mrati* (mi mujer), *razli* (mi marido)<sup>12</sup>, *binti* (mi hija), *wildi* (mi hijo); el de segunda persona del singular –ek (*khtek*, *mratek*, *razlek*, *bintek*, *wildek*); el de tercera persona del singular masculino –u (*khtu*, *mratu*, *bintu*, *wildu*) y el de tercera persona del singular femenino –ha (*kthha*, *bintha*, *wildha*), etc. Otra opción para expresar posesión es utilizar detrás del sustantivo un determinante posesivo que varía en función del poseedor: *dyali* (mi), *dyalek* (tu), *dyalhw* (de él), *dyalha* (de ella), etc. Todo ello lo tendremos en cuenta a la hora de presentar las estructuras familiares de la unidad para poner en valor la cultura de origen, especialmente, en estos primeros estadios del curso en los que se inscribe nuestra propuesta.

---

<sup>9</sup> Es necesario explicar que la transliteración del *dariya* al alfabeto latino no sigue reglas fijas por lo que se realiza de diferentes formas, por lo que existen diversos sistemas de transcripción. Algunos sistemas utilizan cifras, por ejemplo el número 7 para representar ٧, por lo que podemos encontrar la palabra *hola/bienvenido* escrito *marhaba* o *mar7aba*. Además, la falta de distinción vocálica entre los pares e-i y o-u, provoca que podamos encontrar una misma palabra escrita de diferentes formas, por ejemplo, hija como *bint* o *bent*. De la misma manera podemos transcribir tío materno como *khal* o como *jál*.

<sup>10</sup> Existen dos vocablos para hijo: *ibn* o *uld*. Este último también puede transcribirse *wuld* o *wld*.

<sup>11</sup> Lo mismo para la traducción de prima, pero sustituyendo *ibn* por *bint*.

<sup>12</sup> Notamos aquí que para que, en ciertos casos, se producen modificaciones de la palabra, por ejemplo, en *mrati*, se añade además el interfijo –t-, y en *razli*, cuyo origen es *razel*, se omite la e.

## 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología escogida para desarrollar este trabajo se fundamenta en la investigación-acción, puesto que parte de una observación previa del contexto durante mi labor profesional en el Colegio Español de Rabat que justifica la puesta en práctica una unidad didáctica que pueda favorecer un aprendizaje más significativo adaptado a la realidad del aula.

La investigación-acción surgió como alternativa al enfoque de investigación tradicional y fue desarrollada por Kurt Lewin para intervenir en los problemas sociales en cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Berrocal y Expósito, sf, p. 2). Posteriormente, Stenhouse adoptó este método que combina los componentes de la acción y la investigación y su concepto del profesor como investigador (Berrocal y Expósito, sf, p. 2).

Kemmis define la investigación-acción como la puesta “en práctica (de) una idea, con vistas a mejorar o cambiar algo, intentando que tenga un efecto real sobre la situación” (1983, Berrocal y Expósito, p. 3). En educación, la investigación-acción se ha empleado en “el desarrollo de los planes de estudio escolares, en el desarrollo profesional, en programas de mejora escolar y en la planificación de la política escolar (Kemmis y McTaggart, 1988 en Berrocal y Expósito, sf, p. 5).

Ahedo, Aguado, Martínez, Álvarez y Gómez-Etxegoien (2022) consideran que la investigación acción educativa (IAE) es una herramienta comprometida con el cambio social que apuesta por la integración entre la teoría y la práctica y la vinculación entre acción y aprendizaje (p. 156). Añaden que, sin renunciar al rigor científico, conforma sujetos investigadores, dando voz a las personas protagonistas (p. 149-150).

La realización de este trabajo ha tenido diferentes etapas. En primer lugar, se llevó a cabo una documentación teórica sobre el tema. Se han consultado los datos estadísticos de inmigración y escolarización del alumnado extranjero tanto en España, como en la comunidad autónoma de Andalucía y se ha efectuado la revisión de la bibliografía sobre las aulas de acogida en España y las ATAL en Andalucía, así como de las principales metodologías de ELE para niños. En segundo lugar, se ha investigado sobre las características sociolingüísticas de Marruecos y las principales dificultades de los aprendientes de español con L1 *dariya* para poder contextualizar las características del público meta.

Sobre esta atalaya teórica, se ha elaborado una unidad didáctica para un grupo de niños marroquíes de nueva incorporación al sistema educativo español en una ATAL de Andalucía. En este contexto, se considera que el enfoque por tareas dentro del método comunicativo es el

más apropiado<sup>13</sup>. Se ha elegido como temática central de la unidad la familia, al ser un tema que resulta de interés a los alumnos y un hilo conductor adecuado a su edad cognitiva: la familia Madrigal de la película *Encanto* (2021) de Disney. Desde un planteamiento eminentemente comunicativo y lúdico, se han planificado tareas posibilitadoras para desarrollar las cinco destrezas comunicativas e ir construyendo la base lingüística necesaria para realizar la tarea final.

Por último, en aras de retroalimentación sobre la viabilidad y adecuación de la unidad didáctica al contexto y alumnado descrito, se pidió una propuesta de narración a tres agentes relacionados con el campo de la enseñanza de ELE, a través de textos testimoniales. El criterio de selección ha sido su experiencia docente en el campo de la enseñanza de ELE para niños y en aulas ATAL en la comunidad autónoma de Andalucía.

El objeto de este trabajo está en línea con la investigación-acción técnica, dado que pretende aportar su granito de arena para “optimizar y mejorar la práctica educativa desde una perspectiva de intervención e innovación” (Berrocal y Expósito, sf, p. 12-13), para ello recurrimos a estos expertos como profesionales o agentes sociales, que pueden ayudar a determinar la adecuación de la propuesta didáctica al contexto de aula descrito.

Una vez descrita la metodología empleada para la realización de este trabajo, pasamos a exponer de manera detallada la unidad didáctica propuesta y sus diferentes objetivos, contenidos y secuenciación, para terminar con su evaluación.

---

<sup>13</sup> Este aspecto se desarrolla en el apartado 5.3., que versa sobre la metodología de la unidad didáctica.

## **5. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA**

En este apartado se presenta el diseño de una unidad didáctica para un Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), de un colegio público de la comunidad autónoma de Andalucía. A esta aula asisten alumnos marroquíes de entre 8 y 10 años, que acaban de llegar a España, por lo que se incorporan al sistema educativo con desconocimiento del idioma. Asisten al aula una hora al día.

Previamente a esta unidad, se han introducido nociones básicas de lectoescritura en español (alfabeto latino), presentación, números, colores, objetos del aula, acciones habituales del aula, animales, el tiempo, etc.

La propuesta didáctica consta de 8 sesiones de una hora y entrelaza actividades que desarrollan las cuatro competencias lingüísticas. Se sigue una metodología comunicativa y participativa, otorgando un papel activo a los alumnos.

Esta unidad didáctica trata sobre la familia e incluye también la descripción física. Tomaremos como hilo conductor a la familia Madrigal, de la película *Encanto* (2021) de Disney. La tarea final será realizar una presentación oral de la familia.

Se presentan a continuación todos los elementos de la unidad didáctica: objetivos, contenidos, metodología, plan de trabajo detallado de cada sesión, destrezas, evaluación y reconducción de la unidad didáctica.

### **5.1. OBJETIVOS**

#### **5.1.1. OBJETIVOS GENERALES**

- Participar en intercambios comunicativos sobre la familia
- Describir las características físicas de una persona
- Comprender y expresar las relaciones familiares de un árbol genealógico

#### **5.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR DESTREZAS**

##### **ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL**

- Identificar los personajes que aparecen en la canción de la familia Madrigal
- Distinguir en una palabra el binomio vocal e-i
- Comprender la presentación de la familia de los compañeros

## ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ESCRITA

- Entender algunas de las relaciones familiares de las que habla el texto
- Deducir la relación familiar descrita en una oración mirando el árbol genealógico
- Asociar la descripción física con la foto del personaje descrito

## ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL

- Producir oraciones describiendo las relaciones familiares de un árbol genealógico
- Describir oralmente a un personaje o compañero
- Realizar una presentación oral de los miembros de la familia

## ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA

- Escribir oraciones sobre el árbol genealógico de la familia Madrigal
- Describir por escrito a un personaje o compañero
- Escribir una redacción sobre los miembros más cercanos de su familia

## ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN ORAL

- Intercambiar información sobre la familia de un compañero y la propia
- Entender la información recibida por parte de los diferentes interlocutores (profesor y compañeros)
- Realizar una valoración constructiva de la presentación de los compañeros

## 5.2. CONTENIDOS

### 5.2.1. CONTENIDOS DEL PCIC

Los contenidos presentados en esta unidad didáctica están relacionados con los objetivos de esta. Los contenidos han sido extraídos del inventario del nivel A1 del PCIC (2006) y responden a seis categorías:

#### CONTENIDOS FUNCIONALES

- pedir información: persona, cantidad (1.2)
- dar información: datos personales (1.3)<sup>14</sup>;
- presentar a alguien (5.4)

---

<sup>14</sup> Estas dos funciones están relacionadas con objetivos del inventario de pragmática y pronunciación: valores modales de la entonación en interrogaciones parciales para solicitar información (2.4)

- macrofunción descriptiva: personas (proceso prototípico, aspectualización) (3.1.1)

#### CONTENIDOS GRAMATICALES

- adverbios interrogativos (8.8)
- pronombres interrogativos (7.3)
- presente (9.1.1)
- género del adjetivo (2.2)
- número del adjetivo (2.3)
- posición del adjetivo (2.4)
- posesivos, formas átonas de un poseedor (5.1)

#### CONTENIDOS LÉXICOS

- relaciones familiares (4.1.)
- datos personales: nombre, nacionalidad (3.1.)
- dimensión física, características físicas (1.2)

#### CONTENIDOS SOCIOCULTURALES

- relaciones sentimentales, familiares y de amistad (2.1)<sup>15</sup>

#### CONTENIDOS ORTOGRÁFICOS

- letras mayúsculas (1.4)<sup>16</sup>

#### CONTENIDOS DE PRONUNCIACIÓN

- introducción al reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica (3.1.)
- identificación y producción de los fonemas vocálicos: distinción de vocales palatales y velares (5.1)

---

<sup>15</sup> Según el nivel, podríamos incluir términos que forman parte del “concepto de la familia política” (Saberes y comportamientos socioculturales. 1.2. La unidad familiar: concepto y estructura)

<sup>16</sup> Haremos hincapié en este aspecto, al ser una de las dificultades de los aprendientes marroquíes. En la unidad didáctica anterior habrán trabajado la forma de las letras mayúsculas (1.4.1). En esta unidad didáctica aprenderemos sobre las mayúsculas iniciales (1.4.3.) según el significado en nombres de persona y según la puntuación en la primera palabra de un texto escrito y después de punto. En primer ciclo de Primaria, una de las estrategias habituales de iniciación a la escritura es que los alumnos escriban las mayúsculas y los puntos en rojo, para diferenciarlos de las minúsculas. Vamos a seguir esta técnica con nuestros alumnos.

## 5.2.2. CONTENIDOS DEL CURRÍCULO DE PRIMARIA

Además de trabajar los contenidos de ELE, no debemos perder de vista que la ATAL prepara a los alumnos para su posterior incorporación al aula ordinaria donde el español es una lengua de instrucción (eLi). Por lo tanto, incluimos también en esta unidad didáctica contenidos que corresponden al currículo de la LOMLOE de la etapa de Primaria. Dado que a día de hoy, Andalucía solo ha publicado un Proyecto de orden borrador del currículo de Primaria<sup>17</sup>, tomamos como referencia los saberes básicos recogidos en el Real Decreto 157/2022 de enseñanzas mínimas de Educación Primaria según las diversas áreas:

### CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

- Competencia específica: “Identificar las emociones propias y de los demás, entendiendo las relaciones familiares y escolares a las que pertenecen y reconociendo las acciones que favorezcan el bienestar emocional y social” (p. 32)<sup>18</sup>
- Saberes básicos. "La vida en colectividad. La familia. Diversidad familiar (...)" (p. 34)<sup>19</sup>

### EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

- Fundamentos de la vida en Sociedad. La empatía con los demás. Los afectos. La familia. La amistad y el amor. (p. 66)<sup>20</sup>

### LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

- Tipologías textuales: la narración, la descripción y el diálogo (p. 74)<sup>21</sup>
- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía reglada básica (p. 77)<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> Junta de Andalucía (20/01/2023). Proyecto de Orden por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

<sup>18</sup> Primer ciclo. Criterio de evaluación, competencia específica 4, 4.1.

<sup>19</sup> Primer ciclo. Saberes básicos, C) Sociedades y territorios, 3. Alfabetización cívica.

<sup>20</sup> Saberes básicos. B. Sociedad, justicia y democracia

<sup>21</sup> Primer ciclo. Saberes básicos, B) Comunicación, 2. Géneros discursivos.

<sup>22</sup> Segundo ciclo. Saberes básicos, B) Comunicación, 3. Procesos.

### 5.3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Tomando en consideración las nociones de las corrientes teóricas del Español como Lengua Extranjera para Niños (ELEN) y de español como Lengua de instrucción (eLi), juzgamos que la metodología más apropiada y efectiva a este contexto es el trabajo por tareas, dentro del enfoque comunicativo.

Se plantean principalmente tareas comunicativas, que actúan como eje de la unidad didáctica y en las que los alumnos deben demostrar que son capaces de hacer algo concreto (Estaire, 2009): interacción oral (pedir y dar información sobre la familia propia y del compañero), un producto escrito (escribir oraciones sobre el árbol genealógico de la familia Madrigal) o ambas (tarea final de presentación de la familia). Se han planificado actividades variadas para trabajar las cinco destrezas comunicativas descritas por el MCER (2020).

También se han programado tareas de apoyo lingüístico como soporte de las tareas de comunicación para aquellos contenidos que pueden resultar más complejos para los alumnos, sobre todo contenidos gramaticales que no han trabajado previamente, como la concordancia de género. Esta actividad sería una actividad de concienciación lingüística según la clasificación de Estaire (2009, p. 67). También pueden surgir a lo largo de la unidad didáctica momentos de atención incidental a la forma en los que, de manera espontánea, el profesor guía a los alumnos para que fijen su atención en determinados rasgos formales (Long, 1991, como se citó en Estaire, 2009).

Se alternan actividades de grupo-clase, parejas y pequeño grupo y la principal estrategia de diferenciación aplicada es la diversidad de la complejidad de respuestas del producto de los alumnos.

Siguiendo los aspectos metodológicos del enfoque por tareas destacados por Estaire (2011), la propuesta aspira a convertir el aula en un lugar de trabajo y contexto social, en el que los alumnos tienen un papel activo, toman responsabilidades, construyen la competencia lingüística y participan en actos comunicativos, mientras que el profesor motiva y actúa de guía, creando un buen clima de clase, basándonos principalmente en las teorías de la construcción de la competencia comunicativa.

## 5.4. PLAN DE TRABAJO

La unidad didáctica que se presenta consta de 8 sesiones de una hora cada una, en las que se realizan tareas posibilidades en las que se trabajan los exponentes lingüísticos necesarios para llegar a la tarea final, que es la presentación oral de la familia por parte de cada alumno.

En la siguiente tabla mostramos una visión general del plan de trabajo para, a continuación, realizar una exposición detallada de cada sesión.

Sesión	Foco de la instrucción
1	Presentación de la familia Madrigal y del vocabulario de las relaciones familiares con el árbol genealógico
2	Producción de oraciones, a nivel oral y escrito, sobre las relaciones familiares de la familia Madrigal
3	División silábica de las palabras en español y descripción de las relaciones familiares de un personaje
4	Dar y pedir información de la familia y presentar la familia de mi compañero
5	Describir a un personaje o compañero
6	Describir a un personaje inventado
7	Presentar y describir por escrito a los miembros de la familia
8	Realizar la presentación oral de la familia

### SESIÓN 1: LA FAMILIA MADRIGAL

La primera sesión de esta unidad didáctica se centra en introducir a los personajes de la familia Madrigal y el léxico de las relaciones familiares basándonos en el árbol genealógico de dicha familia, con el soporte audiovisual de la canción de la película *Encanto* (2021). Los contenidos que se trabajan en esta sesión son: el léxico relativo a relaciones familiares (4.1.), datos personales: nombres (3.1.1), y las relaciones sentimentales, familiares y de amistad (2.1)<sup>23</sup> como elemento cultural. En esta sesión, los contenidos se trabajan en tres actividades, detalladas a continuación:

---

<sup>23</sup> Según el nivel, podríamos incluir términos que forman parte del “concepto de la familia política” (Saberes y comportamientos socioculturales. 1.2. La unidad familiar: concepto y estructura).

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) Canción <i>La familia Madrigal</i>	- Conocer y nombrar a los personajes de <i>Encanto</i> que aparecen en la canción.	- Vídeos de YouTube de la canción en árabe ( <a href="#">enlace</a> ) y en español ( <a href="#">enlace</a> )	CO + EO	20 min
2) Te presento a mi familia	- Encontrar en el texto el vocabulario de la familia y los nombres de los personajes. - Entender algunas de las relaciones familiares de las que habla el texto.	- Texto sobre la familia Madrigal (anexo IV) + árbol genealógico (anexo V)	CE + IO	20 min
3) Árbol genealógico de la familia Madrigal	- Completar el árbol genealógico según la información del texto	- Árbol genealógico de la familia Madrigal (anexo VI)	EE	20 min

En la primera actividad “La familia Madrigal” se presenta a los personajes de dicha familia y sus relaciones familiares mediante la canción para la película Disney. Nos parece apropiado visualizar en primer lugar la canción en árabe como actividad detonante de la unidad para motivar a los niños y que se familiaricen con el vocabulario y los personajes. Tras la visualización, pediremos a los niños que comenten los personajes y su relación con Mirabel. Después, veremos la canción en español. Animaremos a los alumnos a que canten o hagan percusión durante la visualización. Podemos visualizarlo dos veces y al final pedimos a los alumnos que nos comenten lo que han comprendido animándolos a hacer oraciones con el léxico de la familia: “Julieta es la madre de Mirabel”.

La segunda actividad consiste en la lectura de un pequeño texto “Te presento a mi familia” con el objetivo de introducir el léxico y las relaciones familiares de manera escrita. Los alumnos rodean de un color el nombre de los personajes y de otro color las relaciones familiares mencionadas en el texto. Después, jugamos a hacer preguntas sobre las relaciones familiares. Inicia el juego la profesora y después son los alumnos los que preguntan a los compañeros: *¿Quién es el tío de ...?*, *¿Cómo se llama el hermano de...?*, *¿Cuántos primos tiene...?* Para ayudarles a entender las relaciones familiares, podemos proyectar una imagen de un árbol genealógico desde la misma perspectiva de Mirabel (la última generación) (anexo II).

Esta actividad servirá de evaluación inicial sobre los conocimientos de este tema, para poder reconducir la unidad en caso necesario<sup>24</sup>.

En la tarea final de esta sesión, con ayuda del texto de la actividad anterior, completan el árbol genealógico de la familia Madrigal con los nombres de los personajes (ver anexo II). Los alumnos verifican sus hipótesis haciendo oraciones con las relaciones, por ejemplo, “La hermana mayor de Mirabel es Isabela”. Al final de la sesión animamos a los alumnos a que vean con su familia la película *Encanto* (2021) para que se familiaricen con los personajes y que se motiven más con la unidad didáctica.

## SESIÓN 2. RELACIONES FAMILIARES

En esta sesión se pretende que los alumnos empiecen a producir oraciones tanto de manera oral como escrita para explicar las relaciones familiares. Se hará hincapié en el uso del verbo copulativo *estar*, así como de la concordancia de género (*hijo/hija*) y el uso de mayúsculas para nombres propios de personas en las producciones escritas. El objetivo principal es el uso de léxico de las relaciones familiares (4.1) y la mayúscula (1.4). Se realizarán las cinco actividades que se explican a continuación:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) Canción sobre la familia	- Relacionar el vocabulario de la familia en árabe con el léxico en español	- Vídeo de YouTube ( <a href="#">enlace</a> )	EE	8 min
2) Oraciones encadenadas	- Producir oraciones con el vocabulario de las relaciones familiares introducido en la sesión anterior.	- Árbol genealógico de la familia Madrigal (anexo VI)	EO	8 min
3) Sopa de letras	- Encontrar el vocabulario de la familia en la sopa de letras	- Sopa de letras (anexo VII)	CE	10 min
4) Adivina adivinanza sobre la familia Madrigal	- Comprender las relaciones familiares que se muestran en un árbol genealógico	- Ficha con árbol genealógico y oraciones (anexo VIII)	CE	15 min

<sup>24</sup> Ver apartado 5.8. para posibles reconducciones de la unidad.

5) Escribimos sobre la familia Madrigal	- Escribir oraciones sobre el árbol genealógico de la familia Madrigal	- Ficha de escritura (anexo IX)	EE	25 min
---	--	---------------------------------	----	--------

Empezamos la sesión con una canción sobre la familia en árabe que utilizamos como actividad generadora para refrescar el vocabulario sobre la familia introducido en la sesión anterior. Partiendo del léxico en árabe, los niños tienen que ir explicando cómo se dice en español cada palabra. Les recordamos que en español no hay un término diferenciado para el tío materno y el paterno.

La segunda actividad es un juego “rompehielo”. En grupo-clase, se irán comentando las relaciones familiares de la familia Madrigal con el árbol genealógico de la sesión anterior (anexo VI) con un juego de oraciones encadenadas: “Alma es la mujer de Pedro”, “Pedro es el padre de Bruno”, “Bruno es el hermano de Julieta”, etc.

La tercera actividad consiste en encontrar las palabras del léxico de la familia en una sopa de letras. Posteriormente, se practica este vocabulario con una ficha de lectura de “adivinanzas” sobre las relaciones familiares adivinar a qué miembro de la familia hace referencia cada oración, por ejemplo: “Es la mujer de Pedro”.

Para la tarea final de esta sesión, agruparemos a los alumnos en parejas para que escriban oraciones sobre las relaciones familiares: “Julieta es la madre de Maribel”, “Maribel es la hermana de Luisa”, etc. Les motivamos para llegar a 10 oraciones, sin repetir las palabras del léxico.

### SESIÓN 3. ADIVINA, ADIVINANZA...

En esta sesión, repasamos el vocabulario aprendido de las relaciones familiares (4.1), introducimos también los contenidos ortográficos relativos a la separación silábica del español (3.1) y la distinción entre e-i (5.1), así como el uso de los verbos copulativos (visto que en árabe no existen como tales en presente) para expresar relaciones familiares.

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) Palmas y sílabas	- Introducir la separación silábica del español - Resolver las adivinanzas		EO	10 min
2) ¿Pisa y pesa?	- Distinguir entre pares mínimos de e-i	- Listado de pares mínimos para el profesor y tarjetas	CO	15 min

		con las vocales E/I para los alumnos (anexo X)		
3) ¿Piso o peso?	- Pronunciar y distinguir entre pares mínimos e-i	- Lista de pares mínimos (anexo XI)	EO	10 min
4) Mi personaje favorito	- Escribir oraciones sobre la red de relaciones familiares de una persona	- Ficha (anexo XII)	EE + EO	25 min

La primera actividad “Palmas y sílabas” es un juego en el que los alumnos deben plantear adivinanzas, realizando oraciones en las que hacen coincidir cada sílaba con una palmada: “Es la ma-dre de Ma-ri-bel”. El compañero responde con el nombre siguiendo el patrón “Ju-lie-ta” y vuelve a hacer una “adivinanza silábica”. Esta dinámica puede ser retomada en cualquier momento a lo largo de la unidad didáctica, jugando a saludar o despedirse con palmas y sílabas “Bue-nos dí-as”, “A-diós”, o separando las oraciones de alguna de las actividades.

En la segunda actividad trabajaremos la distinción de las vocales *e-i* dado que, como se ha comentado en el apartado correspondiente, es uno de los errores más comunes de los aprendientes marroquíes. Realizaremos un juego con pares mínimos. El profesor tiene una lista de 12 pares mínimos y los alumnos tienen tarjetas con las vocales *E-I*. El profesor pronuncia una de las dos palabras y los alumnos deben levantar la vocal que creen que contiene la palabra pronunciada. Empezamos con el ejemplo de *pisa* o *pesa*. Después, podemos pedir a los alumnos que, por turnos, salgan a la pizarra a escribir las palabras.

La tercera actividad está relacionada con la anterior, pero, en esta ocasión, en lugar de tratarse de una actividad de comprensión, son los alumnos los que deben producir las palabras de una lista de pares mínimos. Repartimos a los alumnos la lista de pares mínimos. Un alumno pronuncia una de las dos palabras y el resto de compañeros debe marcar cuál de las palabras ha pronunciado.

La cuarta es una actividad de expresión escrita que posteriormente deben presentar a los compañeros. Eligen a su personaje favorito de la familia Madrigal y escriben 8 oraciones explicando las relaciones familiares que este personaje mantiene con el resto de la familia. Después, lo leen en voz alta y los compañeros deben de adivinar de quién se trata.

## SESIÓN 4. MI ÁRBOL GENEALÓGICO

En esta sesión, se trabajan contenidos gramaticales como son los posesivos (5.1), adverbios interrogativos (8.8) y los pronombres interrogativos (7.3), y funcionales: pedir información: persona, cantidad (1.2), dar información: datos personales (1.3). Consta de tres actividades que se desarrollan a continuación:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) Dibujo mi árbol genealógico	- Realizar un árbol genealógico de su familia	- Ficha (anexo XIII)	EE	30 min
2) ¿Quién es quién en tu familia?	- Pedir información sobre la familia del compañero y dar información sobre la suya	- Ficha con preguntas y ficha para dibujar el árbol genealógico del compañero (anexo XIV)	IO	20 min
3) Presentación de la familia de mi compañero	- Presentar la información que le ha dado el compañero sobre su familia		EE	10 min

En la primera actividad cada alumno dibujará en un folio el árbol genealógico de su familia más cercana y escribirán el nombre de cada persona y la relación que les une con ella (madre, padre...). Incluirán también, con la ayuda del profesor, información adicional como la profesión, edad...<sup>25</sup>

Para la segunda actividad, los alumnos se distribuyen por parejas y, sin ver el dibujo que han hecho, deben hacer preguntas al compañero para poder reproducir su árbol genealógico. Antes de realizar la actividad, hacemos una “rueda de prensa” como ejemplo para comprobar que todos han entendido la actividad. Posteriormente, las parejas se alternarán el orden de preguntas, de modo que haga cada uno una pregunta. Ejemplos de preguntas que pueden realizar:

- ¿Cómo se llama tu padre?
- ¿Cuántos hermanos tienes? ¿Cómo se llaman?

<sup>25</sup> Si algún alumno no sabe cómo hacer un árbol genealógico, puede simplemente dibujar con líneas simples a los miembros de su familia y escribir la misma información que para el árbol. Si algún alumno no quiere hablar de su familia, puede inventarse una familia ficticia, hablar de una familia de una serie de televisión o película o hablar de sus amigos.

- ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos años tienen?
- ¿En qué trabaja tu padre? -
- ¿Cómo se llaman tus abuelos?

La tarea final de esta sesión consiste en la presentación de la familia del compañero con el que se ha trabajado en la actividad anterior. El alumno A presenta al alumno B a la clase dando la información más relevante de lo que le ha contado y así sucesivamente. “Ahmed tiene tres hermanos, no tiene hermanas. Su padre se llama Tarik y es electricista...”.

### SESIÓN 5. APRENDEMOS A DESCRIBIR

En esta sesión se trabajan varios contenidos gramaticales: género del adjetivo (2.2), número del adjetivo (2.3), posición del adjetivo (2.4), la concordancia de género y el verbo *ser* en oraciones copulativas; y, además, se trabaja macrofunción descriptiva de personas (proceso prototípico, aspectualización) (3.1.1). En esta sesión realizaremos las siguientes actividades:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) ¿Quién es?	- Asociar una descripción física con el personaje descrito	- Ficha con descripción de personajes (anexo XV)	CE	20 min
2) Aprendemos a describir	- Comprender el vocabulario de la descripción física - Asociar el vocabulario con el verbo que lo acompaña	- Ficha de vocabulario (anexo XVI)	CE + EO	20 min
3) Juego de tarjetas. ¿Frase posible o imposible?	- Concienciarse de la necesidad del uso del verbo copulativo ser - Valorar si una oración concuerda o no en género	- Tarjetas con las palabras para crear oraciones (XVII)	CE + IO	20 min

En la primera actividad, los alumnos leerán en voz alta la descripción física de un personaje y deben asociarla con su foto.

En la segunda actividad, leeremos en voz alta el vocabulario de la descripción física y verificaremos su comprensión preguntando sobre los alumnos de la clase o los personajes: “En

esta clase, ¿quién tiene el pelo rizado?”, “¿Qué personaje de la familia Madrigal es alto? Después, tendrán que clasificar las palabras de la ficha en tres columnas: *es*, *tiene* y *lleva*.

El propósito de la tercera actividad es hacer frente a dos de los errores más comunes de los estudiantes marroquíes cuando aprenden español. Por un lado, queremos concienciar sobre la necesidad de utilizar el verbo en oraciones copulativas, en este caso, el verbo *ser* para la descripción física y, en segundo lugar, los estudiantes deben reflexionar sobre la idoneidad del adjetivo en función del género del sustantivo. Para ello, hemos elaborado tarjetas que se corresponden con cuatro grupos<sup>26</sup>, según el lugar que cumplen en oraciones como el ejemplo: *Mi tío es alto*. / *Mi abuela es rubia*. Repartimos a los alumnos en dos grupos. Cada grupo posee una baraja de tarjetas. Ponemos las tarjetas en cuatro montones boca abajo y los alumnos deben ir cogiendo una tarjeta de cada montón para crear oraciones. Leen en alto la frase que se crea con las cuatro tarjetas y deben determinar si dicha frase es posible (cuando concuerda) o imposible (cuando no concuerda), por ejemplo: *Mi madre es alta* (posible) / *Mi padre es alta* (imposible). En un folio, escriben las oraciones posibles y las oraciones imposibles que les van saliendo. Al final, se realiza una puesta en común. Podemos terminar la actividad jugando a “Palmas y sílabas” y que los alumnos pronuncien las oraciones separándolas en sílabas: “Mi her-ma-na es al-ta”.

## SESIÓN 6. ¿QUIÉN ES?

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) ¿Bingo! ¿Vives o bebes?	- Distinguir entre pares mínimos de e-i	- Cartones de bingo (anexo XVIII)	CO	15 min
2) Adivina de quién se trata	- Describir oralmente a un personaje o compañero		EO	15 min
3) Y ahora, ¿quién es?	- Describir por escrito a un personaje o compañero	- Ficha para descripción (anexo XIX)	EE	30 min

La primera actividad es un bingo de pares mínimos *e-i*. Se les entrega a los alumnos un cartón de bingo con 8 palabras. Deben ir marcando en el cartón las palabras que escuchen. Como en la dinámica del bingo, empezamos para línea y después se continúa para bingo. Para verificar que la línea o el bingo es correcto, el alumno debe pronunciar todas las palabras de su

<sup>26</sup> En el grupo 3, que corresponde al verbo copulativo, solo hay una opción posible: el verbo *ser* en tercera persona de singular (*es*).

cartón adecuadamente.

En la segunda actividad retomamos el vocabulario de la descripción con un juego. Los alumnos deben describir oralmente a un personaje o, si lo prefieren, a un compañero, y el resto debe adivinar de quién se trata.

La tarea final es similar a la segunda, pero en esta ocasión, la descripción se hará por escrito. Cada alumno elige a un personaje o compañero y lo describe. Después, leen las descripciones en voz alta y el resto de compañeros debe adivinar de quién se trata.

## SESIÓN 7. MI FAMILIA

En esta sesión, se comienza a preparar la actividad final, por lo que se trabajan la mayoría de contenidos que se han ido introduciendo a lo largo de la unidad:

- Funcionales: presentar a alguien (5.4), dar información: datos personales (1.3), macrofunción descriptiva: personas (proceso prototípico, actualización) (3.1.1)
- Gramaticales: presente (9.1.1), género del adjetivo (2.2), número del adjetivo (2.3) y posición del adjetivo (2.4)
- Léxicos: dimensión física, características físicas (1.2)
- Culturales: relaciones sentimentales, familiares y de amistad (2.1)
- Ortográficos: letras mayúsculas (1.4)

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) Leemos una presentación	- Comprender la información del texto	- Texto de comprensión lectora (anexo XX)	CE	30 min
2) Escribo sobre mi familia	- Escribir una presentación sobre los miembros más cercanos de su familia	- Ficha de escritura (anexo XXI)	EE	30 min

La primera actividad consiste en la lectura de un texto<sup>27</sup> que puede servir de modelo para la elaboración del producto de la tarea final. Leerán el texto en voz alta y después, de manera individual, realizarán las actividades de comprensión: la primera de verdadero/falso y la segunda de preguntas cortas. Este texto de comprensión escrita servirá como modelo para

---

<sup>27</sup> Ver anexo XX.

redactar la descripción de su familia. A continuación, los alumnos redactarán un texto sobre su familia, dando datos de sus familiares más cercanos, como el nombre, edad, descripción física, etc. El texto que redacten servirá de base para la presentación oral de la tarea final.

## SESIÓN 8. PRESENTACIÓN DE MI FAMILIA

Esta sesión consiste en la presentación de la tarea final al resto de la clase, por lo que se trabajan todos los contenidos presentados a lo largo de la unidad:

- Funcionales: presentar a alguien (5.4), dar información: datos personales (1.3), macrofunción descriptiva: personas (proceso prototípico, aspectualización) (3.1.1)
- Gramaticales: presente (9.1.1), género del adjetivo (2.2), número del adjetivo (2.3) y posición del adjetivo (2.4)
- Léxicos: dimensión física, características físicas (1.2)
- Culturales: relaciones sentimentales, familiares y de amistad (2.1)

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) Presentación de mi familia	- Realizar la presentación oral de su familia	- Podrán utilizar fotografías, un árbol genealógico y la descripción hecha en la sesión anterior	EO	35 min
2) Coevaluación	- Valorar de manera constructiva el trabajo de los compañeros		IO	10 min
3) Kahoot	- Comprobar la adquisición de contenidos	- Kahoot ( <a href="#">enlace</a> )	CE	15 min

La primera actividad es la tarea final de la unidad. Consiste en la presentación de los miembros de la familia y su descripción física ante el resto de los compañeros, basándose en la actividad de expresión escrita realizada en la sesión anterior. A continuación, los alumnos valorarán el trabajo de sus compañeros.

Por último, realizaremos un *kahoot* para comprobar la adquisición de contenidos del léxico de la familia, la descripción física y la concordancia de género<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Dependiendo de los medios con los que cuente el centro y el aula, podría realizarse de diversos modos: cada alumno en un ordenador, proyectando el *kahoot* en la clase, todos los niños en un ordenador...

## 5.5. DESTREZAS

A lo largo de esta unidad, se incluyen actividades variadas para trabajar cinco de las destrezas descritas por el MCER (2020)<sup>29</sup>.

Se presentan a continuación las actividades más destacadas de cada destreza:

### COMPRENSIÓN ESCRITA

- “Te presento a mi familia” (sesión 1, actividad 2)
- Adivinanza adivinanza sobre la familia Madrigal (sesión 2, actividad 4)
- Descripciones de los miembros de la familia (sesión 5, actividad 1)
- Texto “Presentación de mi familia” (sesión 7, actividad 1)

### COMPRENSIÓN ORAL

- Canción “La familia Madrigal” (sesión 1, actividad 1)
- ¡Bingo! ¿Vives o vives? (sesión 6, actividad 1)
- ¿Pisa o pesa? (sesión 3, actividad 2)
- Presentación de los compañeros (sesión 8, tarea final de la unidad)

### EXPRESIÓN ESCRITA

- Escribimos sobre la familia Madrigal oraciones sobre las relaciones familiares (sesión 2, actividad 5)
- Mi personaje favorito (sesión 3, actividad 4)
- Describir a un personaje (sesión 6, actividad 3)

### EXPRESIÓN ORAL

- Oraciones encadenadas (sesión 2, actividad 2)
- Describir oralmente a un personaje (sesión 6, tarea 2)
- Presentación “Mi familia” (sesión 8, actividad 1, tarea final)

### INTERACCIÓN ORAL

- ¿Quién es quién en tu familia? (sesión 4, actividad 2)

---

<sup>29</sup> A lo largo de la implementación de la unidad didáctica en el aula pueden surgir momentos en los que se requiera la mediación de un alumno. Por ejemplo, si un alumno no entiende lo que ha dicho el profesor, un compañero puede explicárselo en árabe. Asimismo, si algún niño quiere decir algo en español, pero no conoce la palabra, se puede recurrir a la mediación de un compañero, que traduzca dicha palabra al español.

## 5.6. EVALUACIÓN

En la etapa de Primaria se sigue una evaluación continua, por lo que primará más la evaluación del proceso que de las tareas. Se realizará una evaluación cualitativa de las etapas de cada lección, es decir, se evaluará el desempeño en las actividades de las distintas sesiones teniendo en cuenta los objetivos marcados para cada una de ellas. En este contexto específico, el principal objetivo es que aprendan español y que estén motivados por seguir aprendiendo e integrarse en el aula y en el centro. Por lo tanto, evitaremos calificar con notas numéricas y se intentará emitir refuerzo positivo, valorando el esfuerzo de los alumnos.

Para llevar a cabo esta evaluación, contaremos con una tabla de seguimiento para evaluar la consecución de los objetivos de cada sesión (sí, no, en proceso) (anexo XXII) y, para la tarea final, valoraremos diferentes aspectos de la presentación oral de la familia con una tabla (anexo XXIII).

## 5.7. RECONDUCCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La programación es un elemento dinámico y flexible, adaptado a las circunstancias, al contexto y, sobre todo, a las necesidades y características del alumnado. Por eso, durante la implementación de la unidad didáctica, pueden surgir imprevistos o variables no tenidas en cuenta durante su diseño, que requieran la introducción de pequeñas modificaciones. Estas son algunas de las múltiples modificaciones que se podrían llevar a cabo:

- Simplificar o ampliar el árbol genealógico según las nociones específicas que tengan de las relaciones familiares. En caso de encontrar muchas dificultades con el árbol genealógico, centrarnos en el núcleo familiar más cercano a través de dibujos.
- Cambiar el árbol genealógico de la familia Madrigal por otra familia de personajes que les guste (*Los Simpsons*, *El señor de los anillos*, *Bola de Dragón*, familia real alauí, etc.)
- Dependiendo de los recursos del centro y de las habilidades de los alumnos, se podría valorar realizar una de las sesiones en el aula de informática, para realizar la tarea de expresión escrita o un árbol genealógico en Word, la presentación de la familia en Powerpoint o actividades interactivas sobre los contenidos de la unidad.
- Según el nivel de los alumnos, podríamos reducir o añadir contenidos. Si los contenidos programados resultan demasiado difíciles, se pueden cambiar las dos sesiones de descripción física por actividades de refuerzo sobre la familia. Si, por el contrario, los

contenidos son fácilmente asimilados, podríamos añadir actividades sobre aficiones, descripción del carácter o la ropa.

- Se puede plantear la posibilidad de grabar un vídeo con las presentaciones de la familia para colgarlos en el blog de la ATAL o del centro y compartirlos con las familias.
- Si vemos que necesitan reforzar las mayúsculas/minúsculas, introducir actividades como un dominó de letras mayúsculas que deben ser asociadas con la correspondiente minúscula.

## 6. VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Para terminar este TFM, se consideró importante contar con la valoración de tres profesionales relacionadas con el contexto de este trabajo. El criterio de selección ha sido su experiencia docente en el campo de la enseñanza de ELE para niños y en aulas ATAL.

Describimos brevemente los perfiles profesionales de las docentes que han valorado y realizado una retroalimentación a la unidad didáctica presentada:

- La primera valoración proviene de una profesora de Primaria y de aulas ATAL en distintos CEIP de Granada y Almería, con formación en Magisterio, Filología francesa y árabe por la EOI de Granada.
- La segunda valoración procede de una profesora jubilada de primaria y aulas ATAL en distintos CEIP de Granada, además de profesora voluntaria en varias ONG y en apoyo escolar en bibliotecas de barrio. Tiene formación en Filología hispánica y Biblioteconomía.
- La tercera aportación viene de una profesora de ELE y Literatura en distintos programas educativos de Granada, además de tallerista de animación a la lectura infantil y adulta y voluntaria en acogida infantil. Tiene formación en Filología hispánica e inglesa.

Se les formularon seis preguntas como guía a su valoración sobre la unidad didáctica. Resumimos aquí las respuestas recibidas en los textos testimoniales de los profesionales consultados<sup>30</sup>.

### 1. ¿Consideras que esta unidad didáctica es adecuada para ser implementada en una ATAL de la etapa de Primaria con alumnado de origen marroquí?

La profesional 1 destaca que se recogen las principales dificultades que tienen los alumnos marroquíes (omisión del verbo *ser*, concordancias), así como la dificultad de la alfabetización en el primer año de un aula de acogida (identificación de sílabas y separación de palabras). Además, señala que las actividades y el nivel son adecuadas para Primaria y valora positivamente el carácter lúdico de la unidad.

La profesional 2 subraya que se han controlado los exponentes por el nivel y por la L1 de partida y recalca la idoneidad del uso de la película *Encanto*. Por otro lado, la profesional 3 también considera que la unidad didáctica es adecuada.

---

<sup>30</sup> Las valoraciones completas se pueden encontrar en los anexos I, II y III, respectivamente.

## **2. ¿Crees que los contenidos gramaticales y léxicos son adecuados?**

La profesional 1 considera que se han seleccionado los contenidos conforme al nivel de los alumnos. Considera además que el contexto de inmersión lingüística favorece la adquisición del vocabulario fuera de clase.

La profesional 2 estima que la selección de contenidos ha sido muy “cuidadosa” (verbo *ser*, concordancias, dimensión ortográfica) y que el léxico de la familia y las descripciones es significativo, puesto que forma parte de su realidad más inmediata.

Por su parte, la profesional 3 también considera que los contenidos son adecuados, aunque añadiría en las descripciones vocabulario relacionado con el carácter.

## **3. ¿Consideras que el tema y las actividades son motivantes para los alumnos?**

La profesional 1 considera que el enfoque lúdico (juegos, adivinanzas, “Palmas y sílabas” y el uso de la película *Encanto* como hilo conductor juegan a favor de la motivación de los alumnos. La profesional 2 coincide con la primera y destaca las adivinanzas como dinámica motivadora, así como la película y la música.

Por su parte, la profesional 3 considera que el tema es adecuado, pero ampliaría el concepto tradicional de familia para crear un ambiente inclusivo desde el primer momento y que todos se sientan representados. Cree que las actividades son motivadoras, especialmente las que potencial el movimiento y la interacción social.

## **4. ¿Consideras que con ligeras modificaciones podría ser implementada en una ATAL con alumnado de diversas nacionalidades?**

La profesional 1 afirma que “sin duda” podría implementarse, prescindiendo de algunas actividades de corrección fonética. La profesional 2 va más allá y considera que podría implementarse no solamente en una ATAL de Primaria sino en otros ámbitos, como una clase de español en ONG a público arabófono, manteniendo los contenidos y utilizando otro material de base audiovisual para personas adultas. La profesional 3 considera que sería una buena oportunidad para incluir la diversidad y llegar a un mayor número de estudiantes.

## **5. ¿Cuáles son los puntos fuertes de la propuesta?**

La profesional 1 estima la adecuada selección de contenidos por edad y por lengua materna de partida y la variedad de dinámicas y actividades. Destaca también la descentralización del rol de la profesora cuando el alumnado lee los pares mínimos al resto de los compañeros para discriminar sonidos.

La profesional 2 valora positivamente que se hayan tenido en cuenta los conocimientos previos del alumnado y comenzar con la canción en árabe para crear un clima de confianza. Aprecia también que se anime a los alumnos a cantar y a hacer repercusión, y que la evaluación consista en una parrilla de observación, evitando así evaluar numéricamente.

La profesional 3 opina que la unidad está muy bien planificada y pensada, y juzga que el Kahoot es muy acertado.

## **6. ¿Qué cambios realizarías para mejorar la unidad?**

La profesional 1 afirma que las discrepancias que iban surgiendo se solucionaban a pie de página o en el apartado de reconducción. Objeta que a veces el Kahoot no es viable. Para finalizar, felicita por el buen trabajo, coherente y muy bien montado.

La profesional 2 asegura que ninguno, aunque posteriormente replica que en ocasiones los niños se sienten incómodos cuando se les pregunta sobre la profesión de su padre, si este está desempleado. Para concluir da la enhorabuena por el trabajo realizado y la reflexión previa pensando en el alumnado marroquí con realidad.

Por último, la profesional 3 considera que la película *Encanto* también sería una buena manera de explotar el tema del destino personal con un pequeño debate que propiciara la comunicación oral. Añade que hay que tener en cuenta que no todos los alumnos pueden acceder a la película fuera de clase en el entorno familiar. Propone utilizar libros en papel, haciendo uso de la biblioteca del centro para buscar cuentos infantiles/poesías que traten de la familia.

## 7. CONCLUSIONES

En este Trabajo de Final de Máster se ha presentado una unidad didáctica concebida para ser implementada en un aula ATAL de la comunidad autónoma de Andalucía con alumnos marroquíes de nueva incorporación a la etapa de Primaria.

Siguiendo la metodología de investigación-acción, se ha realizado una fundamentación teórica previa entorno a las principales temáticas que conciernen a la unidad didáctica. Se ha partido de los datos estadísticos sobre la inmigración y el alumnado extranjero en el sistema educativo en España y en Andalucía para, a continuación, exponer los contextos educativos de acogida en España y, más concretamente, el modelo de las ATAL en Andalucía. Podemos concluir que la cifra de alumnado extranjero ha aumentado en la última década y cada comunidad autónoma ha puesto en marcha diferentes programas para atender las necesidades educativas y lingüísticas de este alumnado. Destaca la heterogeneidad de dichas actuaciones en cuanto a denominación, pero también en sus características organizativas.

A continuación, se han estudiado las corrientes metodológicas relacionadas con las ATAL, como son el español como Lengua de instrucción (eLi) y del Español como Lengua Extranjera para Niños (ELEN). Posteriormente, se ha realizado un perfil sociolingüístico detallado de los aprendientes marroquíes de español, un análisis de las principales dificultades de los hablantes de *dariya* L1 y una exposición de la expresión de las relaciones familiares en árabe dialectal. Seleccionar un enfoque metodológico acorde con el alumnado meta, en este caso alumnado de reciente incorporación a Primaria, y tener en cuenta sus características sociolingüísticas son dos variables esenciales para hacer las propuestas didácticas más asegurar viables. Por esta razón, hemos diseñado una propuesta lúdica para motivar al alumnado (ELEN), se han introducido contenidos curriculares de Primaria (eLi) y se han incluido actividades para trabajar las principales interferencias de aprendientes marroquíes (los verbos copulativos *ser-estar*, el binomio *e-i* y el uso de mayúsculas).

La propuesta didáctica ha girado en torno a la familia y la descripción, tomando como hilo conductor a la familia Madrigal de la película *Encanto* (2021) de Disney. Se ha seguido un enfoque por tareas dentro del método comunicativo, por lo que a lo largo de las 8 sesiones de la unidad se proponen diferentes tareas posibilitadoras que permiten llegar a la tarea final, que consiste en la presentación de la familia de cada estudiante. El objetivo de las actividades planteadas ha sido trabajar las diferentes destrezas comunicativas desde un punto de vista lúdico y motivador.

Finalmente, se ha contado con la retroalimentación de tres profesionales del ámbito de la enseñanza de español como L2, familiarizadas con nuestro público meta, que han valorado la viabilidad de llevar la propuesta didáctica al aula. Las tres docentes han valorado muy positivamente la unidad didáctica por su carácter lúdico, la elección de la película de animación como hilo conductor, la selección de contenidos centrados en las principales dificultades del público arabófono de este nivel, la variedad de actividades y dinámicas y la adecuación al alumnado meta.

Como conclusión final, consideramos esencial la existencia de materiales creados específicamente para el alumnado de las aulas de acogida, teniendo en cuenta sus características idiosincráticas, así como sus intereses y motivaciones. Por otro lado, parece fundamental que el profesorado de las aulas de acogida tenga nociones básicas de la lengua y cultura de sus alumnos, para que pueda adelantarse a las posibles interferencias de la L1 y acompañar desde una posición más cercana el aprendizaje y, no menos importante, la adaptación de los alumnos al nuevo entorno escolar y social.

El siguiente paso sería implementar esta unidad en el contexto descrito para poder realizar una valoración real de su puesta en práctica y realizar las modificaciones pertinentes o, como indicaba una de las profesionales consultadas, comprobar la viabilidad de llevar a cabo la unidad en otro contexto educativo, adaptándolo a las necesidades de alumnos de EL2 con perfiles diferentes (edad, posibilidad de otras L1, formación, etc.).

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Ahedo, I., Aguado, D., Martínez, P., Álvarez, I. y Gómez-Etxegoien, C. (2022). Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género en educación superior: activando la agencia del alumnado. *Revista Prisma Social. Educación inclusiva: un modelo sostenible para la sociedad del siglo XXI*, 37, 149-181. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4687/5313>
- Arroyo, M<sup>a</sup>. J. (2011) Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 114-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060330>
- Arroyo González, M<sup>a</sup>J, y Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en búsqueda del consenso. *Revista de Educación* 379, 192-215. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22179/19/0>
- Arroyo González, M<sup>a</sup>J y Berzosa Ramos, I (2020) El profesorado de las aulas de acogida para alumnado inmigrante: ¿qué piensa de todo esto? En D. Cobos-Sanchiz; E. López-Meneses; L. Molina-García; A. Jaén-Martínez, A y A.H. Martín-Padilla (Coords). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 740-750). <https://www.innovagogia.es/claves-para-la-innovacion-pedagogica-ante-los-nuevos-retos/>
- Asensio Pastor, M.I. (2018). Enseñar español como Segunda Lengua a alumnos de Educación Infantil: retos y orientaciones metodológicas. *DobleLe, español lengua extranjera, revista de lengua y literatura*, n<sup>o</sup> 4. 108-121. <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v4-asensio/43-pdf-es>
- Asensio Pastor, M.I. (2020). Estudio sobre la motivación en alumnado infantil de español como lengua extranjera y estrategias didácticas. *Psychology, Society & Education*, 12 (2), 245-258. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psy/article/view/3286/3932>
- Benyaya, Z. (2007) La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (2), 3. [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_531f29da0bf07.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f29da0bf07.pdf)
- Berrocal, E. y Expósito, J. (sf). El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. [https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio\\_Berrocal\\_de\\_Luna/Master\\_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf](https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf)

- Boussif, Imad (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 81-94. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72724/44626>
- Cabrera, J.C.; García, A., y Gil, F.J. (2009). Hablemos español. Orden sintáctico para niños marroquíes. *Consejería de Empleo de Junta de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-10/13371609561450770.pdf>
- Castilla Segura, J. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F.J. García Castaño y N. Kressova (Coords.). *Actas del Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4033063>
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2023): Tipos principales de aulas de acogida. *Guía informativa para personas sordas inmigrantes*. [https://www.cnse.es/inmigracion/index.php?option=com\\_content&view=article&id=143&Itemid=341&lang=es](https://www.cnse.es/inmigracion/index.php?option=com_content&view=article&id=143&Itemid=341&lang=es)
- Consejo de Europa (2020). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 118, de 23 de junio de 2003. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/118/3>
- Estaire, S. (2009). Los componentes de una unidad didáctica y su programación. en S. Estaire (Ed.), *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. (pp. 30-77). Editorial Edinumen.
- Estaire, S. (2011) Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, nº 12. <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Fritzler, M. (2019). Gramática lúdica y comunicativa. La búsqueda del tesoro en la clase de ELE para niños. *Actas de las V Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, 42-50. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2019/04\\_fritzler.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2019/04_fritzler.pdf)

- Fritzier, M. (2021) El rompecabezas de la enseñanza de español para niños. *Sin fronteras*. <https://www.educacionyfp.gob.es/china/dam/jcr:5c8c609f-1b2d-4860-a48c-1dfdca214b5a/10-marcelafritzier.pdf>
- García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- Gil Grimau, R. (2003). El español en Marruecos. *Revista Diálogo Mediterráneo*. [https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/español\\_marruecos.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/español_marruecos.pdf)
- Hamparzoomian, Aram y Barquín Ruiz, Javier (2005) *La Competencia Lingüística de los niños marroquíes escolarizados en Andalucía*. *Aldadis.net, Revista de Educación*, 7. <https://xdoc.mx/preview/la-competencia-linguistica-de-los-nios-marroquies-6044602d72214>
- Hidalgo Ariza, M.; Mirón Garrido, M. y Molina Castro, J (sf). Atención a la diversidad cultural en España y Andalucía <http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/atencion.htm>
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)
- Instituto Cervantes (2022). El español lengua viva. Informe 2022. [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf)
- Lehrach, Khalid (2021). El proceso de la interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Caso de los estudiantes de la Escuela Nacional de Comercio y Gestión, de Settat. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 2(1). <https://revues.imist.ma/index.php/LIRI/article/view/27562>
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 140, de 2 de diciembre de 1999. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-24195-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Mata, C y Doquin, A (2020). Diagnóstico de dificultades lingüísticas en producciones escritas de español de inmigrantes marroquíes residentes en España. *Lengua y migración* 12(2), pp. 109-131. [https://www.researchgate.net/publication/351432330\\_Diagnostico\\_de\\_dificultades\\_lingu](https://www.researchgate.net/publication/351432330_Diagnostico_de_dificultades_lingu)

[ísticas en producciones escritas en español de inmigrantes marroquíes residentes en España](#)

- Ministère de l'Éducation Nationale du Préscolaire et des Sports (2023): L'Enseignement Préscolaire et Primaire. Objectifs. Royaume du Maroc. <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/enseignement-presco-prim.aspx>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a). Datos y cifras del curso escolar. Curso 2022-23. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022b). Marruecos. *El mundo estudia español*, 227-234. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=24222](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=24222)
- Nikleva, D. y Peña García, S. (2018). La atención del alumnado inmigrante en Andalucía: medidas, actuaciones y grado de satisfacción. *ReiDoCrea*, 7, 412-423. <https://www.ugr.es/~reidocrea/7-33.pdf>
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 33, de 14 de febrero de 2007. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1>
- Querol-Bataller, M. (2022). La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 26, 197–215. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Rivera Reyes, V. (2009). Dificultades para el aprendizaje de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna. *Tonos, revista electrónica de estudios filológicos*, 17. <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-18-arabeceuti.htm>
- Roldán Romero, M. (2005): El español en el contexto sociolingüístico marroquí. Evolución y perspectivas (I). *Aljamía, Revista de la Consejería de Educación en Marruecos* (16), 33-46. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aljamia-n-16-revista-de-la-consejeria-de-educacion-y-ciencia-en-marruecos-numero-especial-xv-aniversario--vol-i-diciembre-de-2005/ensenanza-lengua-espanola/13437>
- Roldán Romero, M. (2006). El español en el contexto sociolingüístico marroquí. Evolución y perspectivas (II). *Aljamía, Revista de la Consejería de Educación en Marruecos* (17), 25-

38. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aljamia-n-17-numero-especial-xv-aniversario-vol-ii/ensenanza-lengua-espanola/13438>
- Salmerón Sánchez, Miguel (2013): Proyecto de programación de aulas temporales de adaptación lingüística en Andalucía. *EFDeportes.com, Revista Digital, 181*.  
<https://efdeportes.com/efd181/aulas-temporales-de-adaptacion-linguistica.htm>
  - Santos de la Rosa, I. (sf). El reto de la calidad comunicativa: estrategias para la competencia en la pronunciación /e-/i/.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2015/09\\_santos.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2015/09_santos.pdf)
  - Villalba, F y Hernández, M (2007). Aproximación al español como lengua de instrucción. *Linred: Lingüística en la Red, 5*.  
[https://www.researchgate.net/publication/28171983\\_Aproximacion\\_al\\_espanol\\_como\\_lengua\\_de\\_instruccion\\_Approach\\_to\\_Spanish\\_as\\_a\\_language\\_of\\_instruction](https://www.researchgate.net/publication/28171983_Aproximacion_al_espanol_como_lengua_de_instruccion_Approach_to_Spanish_as_a_language_of_instruction)

## **9. ANEXOS**

### **ANEXO I. TESTIMONIO 1**

#### **1. ¿Consideras que esta unidad didáctica es adecuada para ser implementada en una ATAL de la etapa de Primaria con alumnado de origen marroquí?**

Por completo. Se nota que su autora conoce el público destinatario de la unidad. Es más, yo diría que ha estudiado o habla árabe por cómo ha articulado los contenidos de cada sesión en torno a las dificultades con las que nos encontramos siempre con este alumnado en el aula de acogida. Omisión del verbo ser cuando hablan de ellos mismos, cuando describen, cuando expresan su opinión. Sucede igual con las concordancias, los géneros cambian muchísimo del español al árabe, al dariya en nuestro caso. Tampoco se han obviado el mayor reto al que nos enfrentamos en las aulas de acogida el primer año, especialmente si son de incorporación reciente. La alfabetización para quienes nunca lo han escrito empieza por la identificación de sílabas y la separación de palabras de la cadena hablada (hay que tener en cuenta que, oralmente, muchos niños y niñas progresan de manera exponencial una vez pisan el patio).

En cuanto a primaria, la veo totalmente adecuada por el nivel trabajado y por las dinámicas variadas de todo tipo, tanto individuales sin tener que producir discurso inicialmente (rodear, dibujar, etc.) como grupales (invitar a ver películas en familia es nuestra frase de despedida los viernes). El carácter lúdico presente en toda la unidad la hace igualmente adecuada para este público. A un niño no puedes tenerlo más de 20 minutos frente a una exposición teórica de pizarra, menos si no conoce todavía la lengua (partir de una canción en árabe no me parece descabellado, justamente, en búsqueda de esa atención sobre el tema). Partir de esas canciones y de imágenes de una película tiene garantizada la atención del público infantil.

#### **2. ¿Crees que los contenidos gramaticales y léxicos son adecuados?**

En cuanto al nivel, se aprecia mucho tino en la selección de los contenidos. En ocasiones, nos dejamos llevar por temáticas que suponemos interesantes para los niños del aula de acogida y se nos olvida controlar las estructuras gramaticales derivadas. Con el vocabulario no veo tanto problema porque son esponjas vivas que adquieren como he dicho en el patio, en la calle, con los dibujos animados, series, etc., fuera de clase.

#### **3. ¿Consideras que el tema y las actividades son motivadoras para los alumnos?**

Absolutamente. El enfoque lúdico si con un público funciona es con el de primaria (juego de oraciones encadenadas, pero también la actividad de “Palmas y sílabas” y las adivinanzas). La

película *Encanto* es un material que muchos ya conocen cuando llegan, un tanto a favor de la motivación es un territorio común en un espacio desconocido para ellos.

**4. ¿Consideras que con ligeras modificaciones podría ser implementada en una ATAL con alumnado de diversas nacionalidades?**

Sin ninguna duda. Solo habría que prescindir de alguna actividad de corrección fonética como la oposición por pares de *p/b* o de las vocales *e/i* ya que otro alumnado no encontraría esa dificultad en función de su lengua materna.

**5. ¿Cuáles son los puntos fuertes de la propuesta?**

Además de lo comentado en las anteriores preguntas (contenidos muy bien seleccionados por edad y por lengua materna de partida y variedad de dinámicas y actividades), me ha gustado el hecho de descentralizar el rol de la profesora y dar autoridad a este alumnado para producir por ellos mismos como cuando leen los pares mínimos al resto de compañeros para discriminar sonidos.

**6. ¿Qué cambios realizarías para mejorar la unidad?**

Según iba leyendo el desarrollo de la secuencia ya iba buscando respuesta a esta pregunta, pero, en cuanto veía algún punto del que poder discrepar ya lo solucionaba la autora en notas a pie de página (caso de no saber dibujar el árbol o no querer hablar de su propia familia) o el apartado de la reconducción (aquí se ve mucha reflexión por parte de la autora o incluso experiencia de aula, no sé si será el caso). En relación con esto último, a veces el kahoot no es viable, no porque no tengan teléfonos móviles, sino porque, dependiendo de la edad, el colegio decide prohibir el uso de dispositivos.

## ANEXO II. TESTIMONIO 2

### **1. ¿Consideras que esta unidad didáctica es adecuada para ser implementada en una ATAL de la etapa de Primaria con alumnado de origen marroquí?**

Se ha controlado mucho los exponentes que se trabajan (ser, adjetivos, concordancias, dificultades ortofónicas), por el nivel, pero, especialmente por la lengua materna de partida. Aquí en Granada, el profesorado que no sabe de entrada las dificultades que tendrá en el aula de acogida es pura falta de interés y oído cerrado. Este público es el mayoritario en el aula, pero también en nuestras plazas y en nuestros vecindarios. Para primaria es idónea, incluso para las clases en las que se junta el alumnado ATAL con el público local del colegio. La película *Encanto* ha marcado un antes y un después entre el público infantil.

### **2. ¿Crees que los contenidos gramaticales y léxicos son adecuados?**

Como decía más arriba, la selección ha sido muy cuidadosa. El enfoque en ese verbo ser me parece fundamental acompañado de las concordancias que a veces quedan fosilizadas. Estaríamos en un A1 real sin olvidar la dimensión ortográfica que con este alumnado es básica. El léxico de la familia y de las descripciones forma parte de su realidad más inmediata por lo que es significativo de verdad.

### **3. ¿Consideras que el tema y las actividades son motivadoras para los alumnos?**

Donde hay una adivinanza hay motivación. He visto que ese adivinar no solo es dinámica de varias actividades sino también de la propia tarea final. El material de partida, *Encanto*, como he dicho más arriba, deja ojos y bocas abiertas. La música que recorre toda la unidad es también motivación extra.

### **4. ¿Consideras que con ligeras modificaciones podría ser implementada en una ATAL con alumnado de diversas nacionalidades?**

No solo para ATAL de primaria, sino para cualquier clase de español en ONG a público arabófono. Eso sí, cogería los contenidos que están muy bien seleccionados (verbo ser, concordancias de adjetivos de la descripción, oposición e/i, etc.) y utilizaría otro material de base audiovisual para personas adultas como hacemos en nuestras clases.

### **5. ¿Cuáles son los puntos fuertes de la propuesta?**

Me ha gustado mucho algo que no se suele considerar en este tipo de materiales y es que no se cuenta con los conocimientos previos del alumnado (lo dices expresamente, pero también lo haces). Que no conozcan la lengua no significa que no tengan referentes en la propia. En este

sentido me ha gustado mucho la valentía de incluir la canción inicial en árabe. A veces nos obsesionamos con hacer todo en la lengua meta (también porque nos da seguridad a las docentes). No pasa nada ese primer día por crear clima de confianza con un material de la cultura de origen y que sean ellos los que traten de explicarnos lo que luego sistematizaremos nosotros. Que los animen, asimismo a que canten o hagan percusión durante la visualización no es ninguna tontería. La percusión se usa justamente en Marruecos en muchas clases de lengua (los ritmos makan). Y, lo que me ha parecido muy interesante, además de la selección de contenidos y variedad de actividades, fundamental en la clase de primaria, es que no haya evaluación como tal sino una parrilla de autoobservación. Hay que tener en cuenta que estamos en un aula paralela no en primaria ortodoxa. Evaluar numéricamente no es el objetivo ni la meta, no es anarquía es conocimiento del medio.

#### **6. ¿Qué cambios realizarías para mejorar la unidad?**

Ninguno. En serio, solo me he parado a pensar en la actividad sobre la familia de cada alumno la cuestión que pregunta sobre la profesión del padre. En alguna ocasión he notado incomodidad de algún niño cuyo padre estaba desempleado y ya trataba de evitarla en clase. Y Si tengo que poner un “pero”, evitaría utilizar, como material sugerido en la reconducción, la familia alauita como modelo (o la real española), aun sabiendo que les encanta también a la población adulta a la que doy clase, porque soy profundamente republicana, jajaja. En serio, enhorabuena por todo el trabajo realizado y reflexión previa pensando en el alumnado marroquí con realidad.

### ANEXO III. TESTIMONIO 3

**1. ¿Consideras que esta unidad didáctica es adecuada para ser implementada en una ATAL de la etapa de Primaria con alumnado de origen marroquí?**

Sí.

**2. ¿Crees que los contenidos gramaticales y léxicos son adecuados?**

Sí. Añadiría en las descripciones vocabulario relacionado con el carácter (cariñoso/a, paciente, comprensivo/a, despistado/a, etc.)

**3. ¿Consideras que el tema y las actividades son motivadoras para los alumnos?**

El tema me parece adecuado, pero ampliaría el concepto tradicional de familia (familias monoparentales, del mismo género, matrimonios de diferentes nacionalidades, etc.) para crear un ambiente inclusivo desde el primer momento. No todos los niños van a tener una familia como la de la familia Madrigal y si no se ven representados pueden cohibirse a la hora de hablar de sus familias.

Las actividades planificadas creo que son motivadoras, especialmente las que potencian el movimiento (palmas y sílabas, sesión 3) y la interacción social con otros compañeros/as. Necesitan poder moverse por el aula y relacionarse libremente.

**4. ¿Consideras que con ligeras modificaciones podría ser implementada en una ATAL con alumnado de diversas nacionalidades?**

Sí. Sería una buena oportunidad para incluir la diversidad y llegar a un mayor número de estudiantes.

**5. ¿Cuáles son los puntos fuertes de la propuesta?**

La UD está muy bien planificada y pensada. El Kahoot para evaluar contenidos de la sesión 8 me parece muy acertado.

**6. ¿Qué cambios realizarías para mejorar la unidad?**

Ver la película *Encanto* en clase sería una buena manera de explotar también el tema del destino personal de cada uno. Se podría iniciar un pequeño debate en clase que propicie la comunicación oral. Por otro lado, hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes pueden acceder a la película fuera de clase en su entorno familiar.

Por otro lado, se podría hacer uso de la biblioteca del centro para buscar libros de cuentos infantiles/poesía de su nivel que traten de la familia. He echado en falta que utilicen libros en papel.

## ANEXO IV. Te presento a mi familia

### Te presento a mi familia

Me llamo **Mirabel** y voy a hablarte de mi familia. Mis abuelos se llaman **Alma** y **Pedro**. Tuvieron tres hijos **Pepa**, **Bruno** y **Julieta**. **Julieta** es mi madre y está casada con **Agustín**, mi padre. Tengo dos hermanas: **Isabela**, mi hermana mayor y **Luisa**, mi hermana mediana. Yo soy la pequeña.

Mi tía **Pepa** está casada con mi tío **Félix** y tienen tres hijos: **Antonio**, **Camilo** y **Dolores**, que son mis primos. Mi tío **Bruno** no está casado.



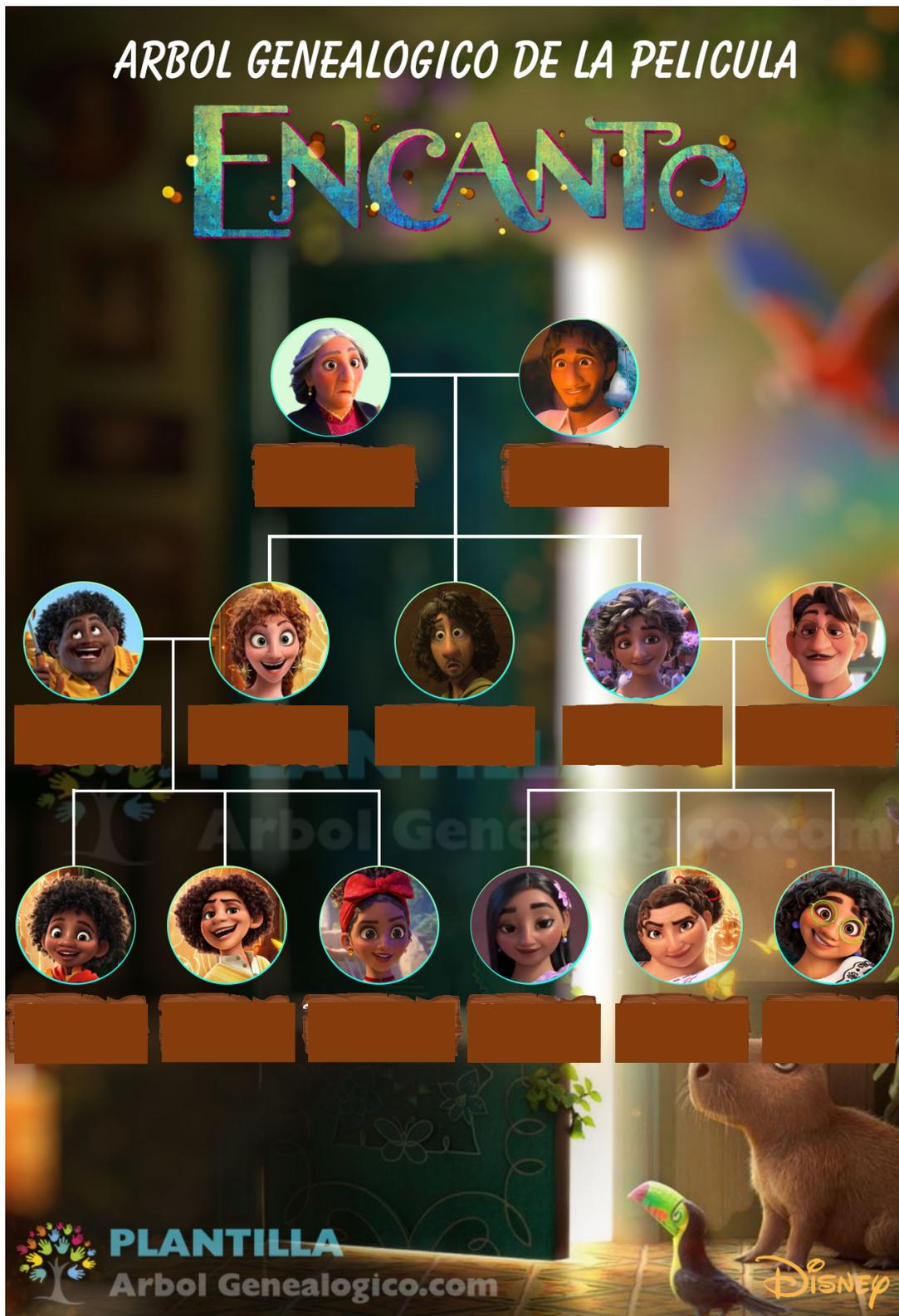
Elaboración propia

## ANEXO V. Ejemplo de árbol genealógico



Elaboración propia con la herramienta Canva.

ANEXO VI. Árbol genealógico de la familia Madrigal<sup>31</sup>



<sup>31</sup> <https://plantillaarbolgenealogico.net/blog/arbol-genealogico-encanto/>

## ANEXO VII. Sopa de letras

# SOPA DE LETRAS

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



PADRE  
MADRE  
HERMANO  
HERMANA  
ABUELO

ABUELA  
TIO  
TIA  
PRIMO  
PRIMA



Elaboración propia con la herramienta Canva.

## ANEXO VIII. Adivinanzas sobre la familia Madrigal

Fecha: .....

Nombre: .....

Adivina, adivinanza 

1. Es la hija de Félix y Pepa. ....
2. Es el hermano de Julieta. ....
3. Es el marido de Julieta. ....
4. Es el abuelo de Camilo. ....
5. Es la prima de Luisa. ....
6. Es la hermana de Antonio. ....
7. Es la mujer de Félix. ....
8. Es el hijo de Pedro. ....
9. Son las hermanas de Mirabel. .... y .....
10. Es el padre de Isabela. ....
11. Es la tía de Antonio. ....
12. Es la madre de Dolores. ....
13. Es la madre de la madre de Luisa. ....

Elaboración propia con la herramienta Canva.

ANEXO IX. Escribimos sobre la familia Madrigal



Fecha:

.....

Nombre:

.....

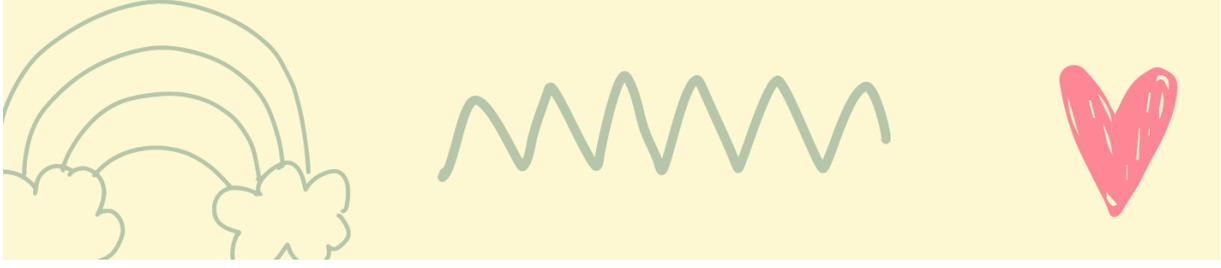
La familia Madrigal



Con uno de tus compañeros, escribe oraciones sobre la familia Madrigal.

Ejemplo: **M**irabel es la hija de **J**ulieta y **A**gustín.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

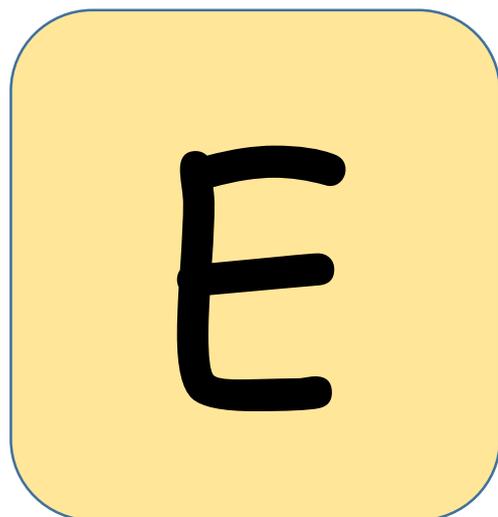
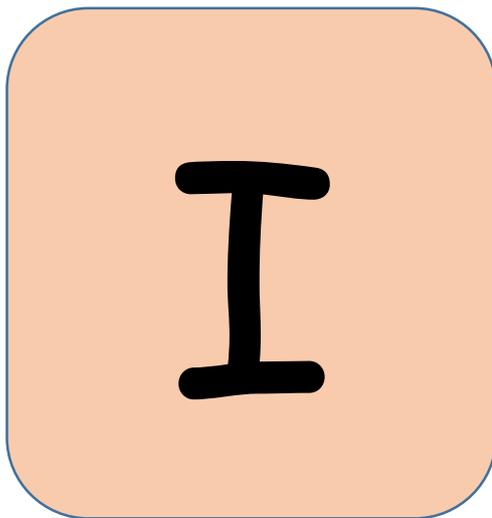


## ANEXO X. ¿PISA O PESA?<sup>32</sup>

### LISTA DE PARES MÍNIMOS PARA EL PROFESOR

1)		timo		temo
2)		miro		mero
3)		viso		beso
4)		piso		peso
5)		lila		lela
6)		villa		bella
7)		ligado		legado
8)		rizar		rezar
9)		pico		peco
10)		ligar		legar
11)		dije		deje
12)		siso		seso

### TARJETAS PARA LOS ALUMNOS



<sup>32</sup> Elaboración propia. Pares mínimos extraídos de Santos de la Rosa, I. (2012).

## ANEXO XI. ¿PESO O PISO?<sup>33</sup>

En cada fila, rodea la palabra que pronuncie tu compañero.

1)	peso	piso
2)	queso	quiso
3)	arena	harina
4)	mesa	misa
5)	mero	miro
6)	checo	chico
7)	vengo	bingo
8)	rezo	rizo
9)	tela	tila
10)	e	y

---

<sup>33</sup> Oraciones de elaboración propia, utilizando la propuesta de pares mínimos de Benyaya (2007) y Hamparzoumia y Barquín (2007).

## ANEXO XII. Mi personaje favorito

### MI PERSONAJE FAVORITO

Elige a uno de los personajes y escribe 8 oraciones sobre sus relaciones familiares. Por ejemplo:

1. **J**ulieta está casada con **A**gustín.
2. **J**ulieta tiene tres hijas.
3. **J**ulieta es la hija de **A**lma.
4. **J**ulieta es la hermana de **B**runo.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

NOMBRE .....

Elaboración propia con la herramienta Canva.

## ANEXO XIII. Mi árbol genealógico



Elaboración propia con la herramienta Canva.

## ANEXO XIV. ¿Quién es quién en tu familia?

### Tu árbol genealógico

- ¿Cómo se llaman tus padres?
- ¿Cuántos hermanos tienes?
- ¿Cómo se llama tu hermana? / ¿Cómo se llama tu hermano?
- ¿Cuántos años tienen tus hermanos? -
- ¿Cómo se llaman tus abuelos?
- ¿Cómo se llama tu hermana?
- ¿En qué trabaja tu padre?



**Escribe las preguntas que quieres hacer a tu compañero.**

---

---

---

---

---

---

### El árbol genealógico de mi compañero

Elaboración propia con la herramienta Canva.

## ANEXO XV. Descripción física de los personajes de la familia<sup>34</sup>

Es alto y delgado. Lleva gafas.  
Tiene el pelo gris y negro, un bigote fino y ojos marrones.



Es alto. Tiene el pelo rizado hacia atrás, un fino bigote y barba, y ojos marrones.



Tiene la piel morena y ojos color avellana oscuro. Tiene el cabello largo y negro, un poco ondulado.  
Lleva una flor rosa en el pelo.



Tiene los ojos color avellana, gruesas cejas negras, pelo negro rizado y pecas en la nariz y las mejillas. Lleva unas gafas verdes.

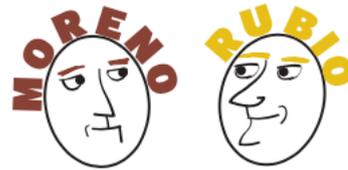


<sup>34</sup> Elaboración propia con textos adaptados de Fandom (sección descripción física de la biografía de los personajes): [https://disneyypixar.fandom.com/es/wiki/Categor%C3%ADa:Personajes\\_de\\_Encanto](https://disneyypixar.fandom.com/es/wiki/Categor%C3%ADa:Personajes_de_Encanto)

## ANEXO XVI. Vocabulario de la descripción física<sup>35</sup>

Lee estas palabras. ¿las entiendes? Después, escríbelas en la columna correspondiente.

**GORDO** DELGADO



GUAP**O** FE**O**

AL**T**O BA**J**O

JOVEN VIEJ**O**

BIG**O**TE

PEL**O** CORT**O**

PEL**O** RIZAD**O**

GAFAS

PEL**O** LARG**O**

OJOS NEGROS

OJOS AZULES

PEL**O** LIS**O**

OJOS MARRONES

OJOS VERDES

CALV**O**

Barba

Es	Tiene	Lleva
joven	ojos marrones	gafas

<sup>35</sup> Borobio, Virgilio (2011): *Curso de español para extranjeros*. Unidad modelo del método ELE Actual A1, ejercicios 11 y 13 (pp. 52-53). Ed. SM-ELE. Disponible en: <https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2011/05/la-familia3.pdf>

ANEXO XVII. ¿Frase posible o imposible?<sup>36</sup>

Mi

tío

Tu

padre

Su

abuela

hermana

<sup>36</sup> Con estas tarjetas se forman oraciones con el siguiente patrón: determinante posesivo de un solo poseedor + sustantivo (miembros de la familia) + verbo copulativo ser en tercera persona de singular de presente de indicativo + adjetivo de la descripción física.

Las tarjetas de posesivos están en gris, las tarjetas con los sustantivos en amarillo, las tarjetas con el verbo *es* en verde y las tarjetas con los adjetivos son azules en el caso de adjetivos masculinos y naranjas en el caso de adjetivos femeninos. *Joven* es el único adjetivo que puede tener ambos géneros, por eso está en gris.

es

primo

es

tía

es

madre

es

abuelo

es

hermano

alta.

alto.

baja.

bajo.

guapa.

guapo.

vieja.

viejo.

rubia.

rubio.

moreno.

morena.

joven.

ANEXO XVIII. ¡Bingo! ¿Vives o bebes?

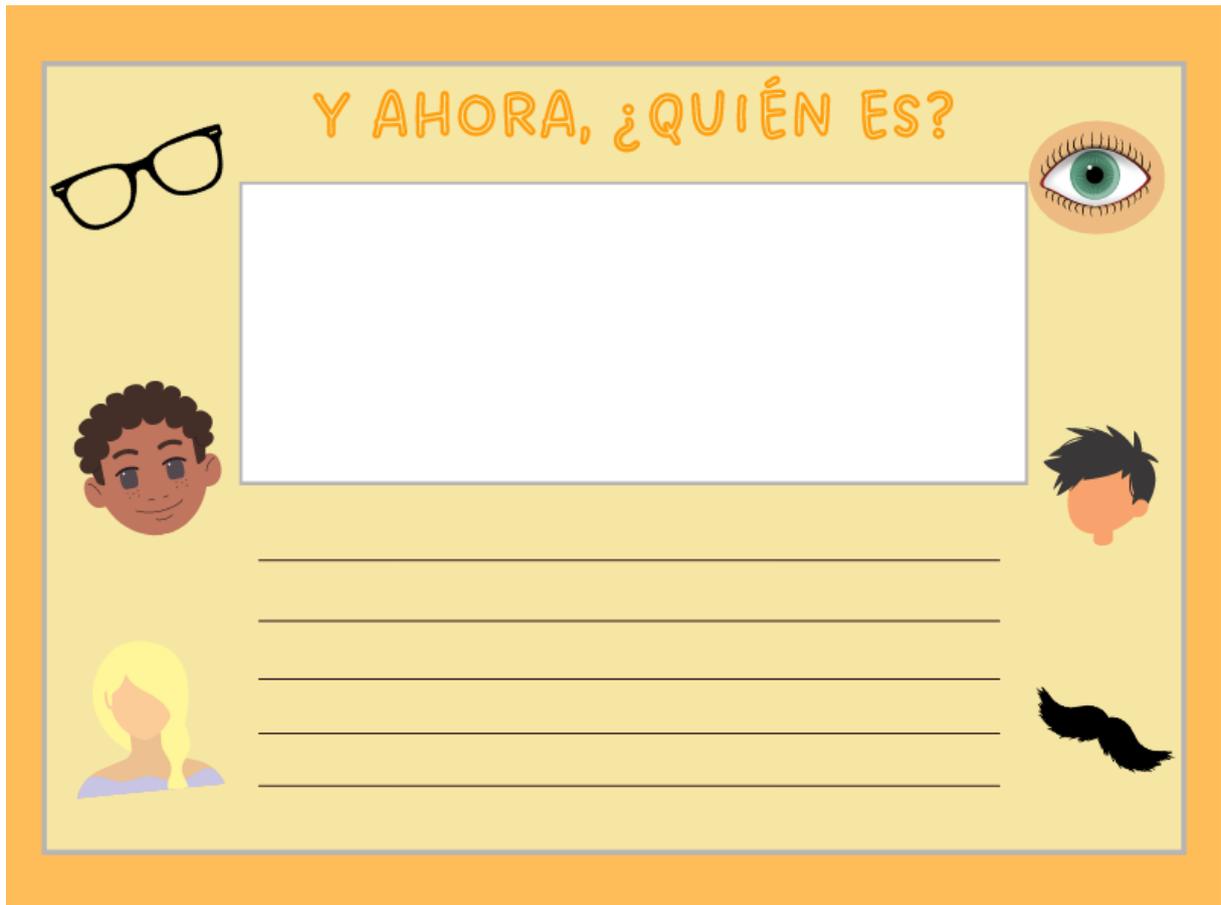
peca	beber	arena	piso
mi	chico	mesa	temo

pica	vivir	harina	peso
me	chico	misa	temo

pica	beber	arena	peso
me	checo	misa	timo

peca	vivir	harina	piso
mi	checo	mesa	timo

## ANEXO XIX. Y ahora, ¿quién es?



Elaboración propia con la herramienta Canva.

## ANEXO XX. Texto de comprensión lectora

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

# COMPRESIÓN LECTORA

### 1. Lee atentamente el texto sobre la familia de Soufiane.

Esta es mi familia. Estos son mis padres: Iyad y Fatima. Mi padre Iyad tiene 40 años. Trabaja en una fábrica. Es alto, delgado y tiene el pelo corto y moreno. Tiene los ojos marrones. Mi madre se llama Fatima. Trabaja en casa. Es alta, joven y tiene el pelo largo. También tiene los ojos marrones.

Tengo una hermana y un hermano. Mi hermana mayor se llama Asmae. Tiene 13 años y estudia en el instituto. Es guapa y alta. Tiene el pelo rizado y los ojos verdes oscuros.

Mi hermano Yassine está en infantil. Tiene 5 años. Es muy guapo y simpático. Tiene el pelo claro y rizado. Tiene los ojos marrones.

Quiero mucho a mi familia.

### 2. Lee las oraciones y responde verdadero o falso.

1. Los padres de Soufiane se llaman Iyad y Fatima. ....
2. Soufiane tiene cuatro hermanos. ....
3. Iyad es rubio. ....
4. Fatima tiene el pelo largo. ....
5. Asmae y Yassine tienen el pelo rizado. ....
6. Asmae tiene los ojos marrones. ....
7. Asmae estudia en infantil y Yassine en el instituto. ....
8. Asmae tiene 8 años más que Yassine. ....
9. Soufiane quiere mucho a su familia. ....



**3. Responde a las siguientes preguntas.**

a) ¿Dónde trabaja el padre de Soufiane?

.....

b) ¿Cuántos años tiene lyad?

.....

c) ¿Cuántos hermanos tiene Soufiane?

.....

d) ¿De qué color tiene los ojos Fatima?

.....

e) ¿Cómo es Asmae?

.....

f) ¿Cómo tiene el pelo Yassine?

.....



## ANEXO XXI. Expresión escrita

# Mi familia

NOMBRE:	CURSO:
FECHA:	PROFESOR:

✧ ✧ ✧ ✧ ✧

## ANEXO XXII. TABLA DE SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES<sup>37</sup>

	ACTIVIDAD / OBJETIVO	SÍ	NO	EP <sup>38</sup>
Sesión 1	<b>Actividad 1.</b> Identifica algunos de los personajes que aparecen en la canción.			
	<b>Actividad 2.</b> Encuentra en el texto vocabulario de la familia y nombres de los personajes.			
	<b>Tarea final.</b> Completa el árbol genealógico según la información del texto.			
Sesión 2	<b>Actividad 1.</b> Relaciona el vocabulario de la familia en árabe y en español.			
	<b>Actividad 2.</b> Expresa relaciones familiares del árbol genealógico.			
	<b>Actividad 3.</b> Encuentra las palabras en la sopa de letras.			
	<b>Actividad 4.</b> Produce oraciones sobre una familia mirando el árbol genealógico.			
	<b>Tarea final.</b> Escribe oraciones sobre el árbol genealógico de la familia Madrigal			
Sesión 3	<b>Actividad 1.</b> Resuelve las adivinanzas propuestas por sus compañeros.			
	<b>Actividad 2.</b> Distingue entre pares mínimos e-i.			
	<b>Actividad 3.</b> Pronuncia pares mínimos e-i correctamente.			
	<b>Tarea final.</b> Escribir oraciones sobre la red de relaciones familiares de una persona.			
Sesión 4	<b>Actividad 1.</b> Diseña el árbol genealógico de su familia de manera coherente y clara.			
	<b>Actividad 2.</b> Intercambia información sobre la familia de su compañero y la suya. .			
	<b>Tarea final.</b> Presenta la información que ha anotado sobre la familia de su compañero de manera coherente y clara.			
Sesión 5	<b>Actividad 1.</b> Asocia una descripción física con el personaje descrito.			
	<b>Actividad 2.</b> Comprende el vocabulario de la descripción física.			
	<b>Actividad 3.</b> Determina si una oración es correcta o no, dependiendo de la concordancia de género.			
Sesión 6	<b>Actividad 1.</b> Distingue entre pares mínimos e-i.			
	<b>Actividad 2.</b> Describe físicamente a un personaje de manera coherente y clara.			

<sup>37</sup> Elaboración propia.

<sup>38</sup> En proceso.

	<b>Tarea final.</b> Describe por escrito a un personaje de manera coherente y clara.			
<b>Sesión 7</b>	<b>Actividad 1.</b> Lee y comprende la información del texto.			
	<b>Actividad 2.</b> Escribe un texto sobre su familia utilizando el vocabulario de la unidad (relaciones familiares y descripción física) de manera coherente y clara.			
<b>Sesión 8</b>	<b>Actividad 1.</b> Realiza la presentación oral de su familia <sup>39</sup>			
	<b>Actividad 2.</b> Valora de manera coherente y constructiva la presentación de sus compañeros			
	<b>Actividad 3.</b> Participa con interés en el <i>kahoot</i> <sup>40</sup>			
<b>A lo largo de toda la unidad</b>	Participa activamente en las actividades y dinámicas propuestas.			
	Muestra interés por aprender.			
	Trabaja en diferentes agrupamientos (parejas, equipos) respetando a los compañeros y sus opiniones.			

<sup>39</sup> Esta actividad tiene su propia tabla de evaluación (anexo XXIII).

<sup>40</sup> Se puede tener en cuenta la puntuación del *kahoot*.

## ANEXO XXIII. TABLA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA FINAL<sup>41</sup>

Consta de 10 aspectos evaluables. La puntuación máxima para cada uno de ellos es 1 punto, por lo tanto, la puntuación máxima total son 10 puntos.

<b>PRONUNCIACIÓN</b> (segmental)	Pronunciación clara y correcta.	
<b>ENTONACIÓN</b> (paralingüística)	Mantiene un tono de voz constante y audible para la audiencia.	
<b>POSTURA</b> (kinésica)	Muestra una postura corporal adecuada y mantiene contacto visual con sus compañeros.	
<b>DISCURSO</b>	Expresa con claridad y fluidez las ideas.	
	La exposición está bien estructurada	
	Incluye información sobre la profesión, edad u otros datos adicionales.	
<b>LÉXICO</b>	Conoce y utiliza correctamente el vocabulario de la familia	
	Conoce y utiliza correctamente el vocabulario de la descripción física	
<b>GRAMÁTICA</b>	Realiza la concordancia entre sustantivo y adjetivo.	
<b>SOPORTE VISUAL</b>	Aporta material sobre el que se apoya para realizar su presentación: foto, dibujo, PWP, árbol genealógico...	

<sup>41</sup> Elaboración propia.