

Trabajo Fin de Grado

CONOCIENDO LA CIUDAD DE HUESCA: UNIDAD DIDÁCTICA PARA ALUMNADO INMIGRANTE CON DESCONOCIMIENTO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Autora

María Bailo Anzano

Directora

Sandra Flores Santolaria

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Curso 2023/2024

AGRADECIMIENTOS:

Quiero agradecer su colaboración a todos y todas las docentes que han hecho posible la realización de este Trabajo de Fin de Grado. Gracias a ello es posible alcanzar mi sueño de adquirir el título profesional en maestra en Educación Primaria y especialista en Pedagogía Terapéutica.

Concretamente, agradecer a Sandra Flores Santolaria por su implicación, dedicación y motivación en la tutoría para la realización y creación de este trabajo, así como su labor como docente profesional siempre desde la empatía y la comprensión.

Agradecer también a la entidad Cruz Blanca y a todos sus profesionales la oportunidad que me han brindado para poder llevar a cabo la intervención en esta asociación, y la maravillosa labor que hacen en esta sociedad con sus actividades y los programas que realizan ayudando y colaborando con quienes lo necesitan.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
2.	MARCO TEÓRICO	7
2.1	La inmigración en España, la legislación respecto a la Comunidad autónoma de Aragón y la inclusión del alumnado.	7
2.2	Adquisición de una segunda lengua (EL 2) en Educación Primaria.	10
2.3	Factores socioemocionales y la escuela.	15
2.4	Metodologías, materiales y recursos para la intervención.	20
2.5	Entidad con la que se colabora (Cruz Blanca).	24
3.	OBJETIVOS	25
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	26
4.1	Contexto	26
4.2	Destinatarios	27
4.3	Objetivos	28
4.4	Atención a la diversidad	29
4.5	Metodología	29
4.6	Temporalización	31
4.7	Evaluación	31
4.8	Desarrollo de las sesiones	32
	Sesión 1. <i>Conocemos la ciudad de Huesca.</i>	33
	Sesión 2. <i>Hospital San Jorge. Partes del cuerpo</i>	35
	Sesión 3. <i>El Coso. Las prendas de ropa.</i>	37
	Sesión 4. <i>Voy al colegio. Materiales escolares</i>	38
	Sesión 5. <i>El supermercado y las tiendas. Los alimentos</i>	40
	Sesión 6. <i>Mi casa. Sus zonas y muebles</i>	41
	Sesión 7. <i>El Monstruo de las emociones</i>	43
5.	CONCLUSIONES	44
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
	ANEXOS	54

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

- ***Conociendo la ciudad de Huesca:*** *Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española.*
- ***Learning about Huesca:*** *Didactic Unit for immigrant students with lack of knowledge in spanish language.*
- Elaborado por María Bailo Anzano.
- Dirigido por Sandra Flores Santolaria.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Julio del año 2024.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 15326

Resumen

Consiste en el diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica dirigida a alumnado con desconocimiento de la lengua española, concretamente a un grupo de 5 alumnos/as del primer ciclo, procedentes de Marruecos, y que han llegado a España entre 2023 y principios de 2024. Uno de los principales objetivos de este trabajo es mejorar la comunicación y comprensión, y la adquisición del nivel A1 según el Marco Común Europeo (MCE) del alumnado inmigrante, enfocado sobre todo al entorno y las emociones. Además, se crea con el fin de proporcionar recursos y materiales a todos los centros que reciben alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular del colegio y país, facilitando a los docentes diferentes recursos, proporcionando una secuencia didáctica organizada por campos semánticos respecto al entorno del alumnado, en este caso, en la ciudad de Huesca. Se trabaja con metodologías creativas y lúdicas, centrándonos en vocabulario básico que corresponde a este nivel de la lengua española. Las sesiones se imparten en la Fundación Cruz Blanca de Huesca, en un aula de español para inmersión lingüística. En esta unidad además, se recopilan las necesidades educativas y situaciones observadas en diferentes colegios en los que se han realizado prácticas escolares.

Palabras clave

Alumnado inmigrante, emociones, entorno, español, unidad didáctica.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En este trabajo se plantea y se lleva a cabo una Unidad Didáctica sobre la ciudad de Huesca, dirigida a alumnado inmigrante que cursa el primer ciclo de Educación Primaria con desconocimiento de la lengua vehicular hablada en la ciudad y en sus centros escolares, el español. La intervención y puesta en práctica de esta propuesta didáctica se lleva a cabo en la Fundación “Cruz Blanca”, realizando un voluntariado con el departamento *Infancia y Familia*, concretamente en un programa de “inmersión lingüística”. Se dirige a 5 alumnos/as que tienen entre 6 y 8 años y son de origen marroquí, con el árabe como lengua natal. Su llegada a Huesca es reciente, entre septiembre de 2023 y principios de 2024, por lo que su nivel de español se encuentra en un A1. El principal objetivo de este trabajo es aumentar su competencia léxica y comunicativa mejorando su calidad de vida en el nuevo entorno.

Por otro lado, se ha seleccionado este tema debido a que es evidente el aumento de la inmigración en España en los últimos años. Recopilados los registros de población:

La población de nacionalidad extranjera aportó el 97,48% del crecimiento poblacional registrado en España entre julio de 2022 y de 2023, según los datos provisionales de la Encuesta Continua de Población (ECP) del Instituto Nacional de Estadística (INE). De las 537.611 personas que engrosaron la población de España en el último año, 524.087 tenían nacionalidad extranjera, mientras que el número de habitantes con nacionalidad española apenas subió en 13.524 personas. (Ramón Pérez, J., 2023, s.p)

Se ha investigado sobre la importancia de lo emocional y la motivación en estos alumnos/as, así como el valor de la inclusión y la calidad de la educación sin importar el origen, teniendo derecho todos los niños y niñas a una educación de calidad e inclusiva. Nos hemos basado en la experiencia de lo observado en algunos centros escolares de la ciudad, respecto al modelo de trabajo y su nivel de participación en el aula y centro, proponiendo así en esta unidad, aquellos aspectos que se consideran imprescindibles y necesarios para facilitar y mejorar su calidad de vida en el nuevo entorno, trabajando también las emociones y la motivación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La inmigración en España, la legislación respecto a la Comunidad autónoma de Aragón y la inclusión del alumnado.

Es una realidad constatada en los últimos años que se ha producido un aumento de la inmigración a España de diversos países por diferentes motivos. Los datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística (2023) evidencian esta afirmación, “De este total, 41.995.741 tenían nacionalidad española (el 87,3%) y 6.089.620 nacionalidad extranjera (el 12,7%), lo que supuso un 10,5% de extranjeros más que el año anterior.” (INE, p. 1).

En la siguiente cita se explica uno de los posibles motivos del aumento de migración hacia España, y la labor que debe asumir este como un país pionero en la recepción de población inmigrante:

Las migraciones son actualmente un tema relevante en la agenda política de los estados europeos, y particularmente de España, al ser una de las puertas de entrada al continente desde el mar Mediterráneo. Ante este escenario marcado por el crecimiento de la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica, la necesidad de contar con políticas e iniciativas para favorecer la integración de la población migrante es cada vez más imperiosa. (Estalayo et al., 2021, p. 3)

Este hecho afecta de manera directa al sistema educativo, ya que tal como se plasma en la ORDEN ECD/913/2023, recogida en el BOA (Boletín Oficial de Aragón), este alumnado requiere una atención específica para poder cubrir sus necesidades de aprendizaje, y permitir, fomentar y garantizar su inclusión.

Es importante también resaltar que en los últimos años la legislación educativa ha ido variando según el gobierno; hecho que no beneficia ni al alumnado ni al profesorado que está en constante adaptación a los nuevos cambios burocráticos, ya que se crea un sistema educativo inestable, “No ha habido un pacto de Estado entre todas las fuerzas políticas en materia educativa, lo que ha producido inestabilidad en el sistema educativo

e inseguridad en los profesionales de la educación.” (Rubio y Fernández-Hawrylak, 2016, p. 152)

Principalmente, las decisiones que han tomado las Comunidades Autónomas para dar respuesta a la diversidad cultural de los centros, se han basado en la flexibilización del currículo y la organización:

Las medidas han ido encaminadas a flexibilizar el currículo (adaptaciones curriculares y diversificación curricular) y la organización escolar (agrupaciones flexibles fuera y dentro del aula para atender el retraso escolar y para aprender la lengua o lenguas cooficiales de los centros educativos). (Rubio y Fernández-Hawrylak, 2016, p. 152)

El alumnado que llega a España, concretamente a la comunidad autónoma de Aragón, con desconocimiento de la lengua vehicular del país, se incluye tomando la legislación aragonesa de educación para regular las actuaciones de intervención educativa inclusiva como referencia, en “6- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo.” (Gobierno de Aragón, 2023, p. 27643)

Así, tal como se menciona, todos los centros educativos de Aragón con presencia de este alumnado deben tener en cuenta sus características e intervenir con actuaciones adecuadas garantizando su inclusión y la adquisición de la competencia lingüística respecto al español.

Requerimiento: la Red Integrada de Orientación Educativa evidencia la necesidad de la aplicación de una actuación de intervención específica para el alumnado que, a partir del inicio de la Educación Primaria, requiera por un periodo de su escolarización, de actuaciones educativas específicas para responder a las necesidades derivadas de alguna de las siguientes circunstancias: [...]

b) Incorporación tardía al sistema educativo con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, manifestando una competencia lingüística en español inferior al nivel B1 del Marco Común Europeo para las lenguas o un desfase

curricular significativo o riesgo evidente de padecerlo, por incorporarse tardíamente al sistema educativo, por cualquier causa, en las etapas correspondientes a la escolarización obligatoria. (Gobierno de Aragón, 2023, p. 67643)

Como ya sabemos la educación es un derecho fundamental, y así aparece recogido en la siguiente cita que expone la importancia de la equidad en la educación para todo el alumnado, sin distinciones ni excepciones, de acuerdo con la legislación:

Que la educación es un servicio esencial y que como tal debe procurarse que la formación escolar sea posible para todos los niños y niñas, sin distinción de ninguna clase, garantizando a todos ellos la igualdad de aprendizajes es una idea presente desde hace años en la legislación educativa española. (Arroyo y Berzosa, 2018, pp. 193-194)

De esta manera, en consonancia con lo anterior, como docentes o educadores, y como sociedad, se debe permitir y proporcionar la misma educación, en base a las necesidades de cada alumno o alumna, de acuerdo con Villanueva “Todos los estudiantes tienen el derecho a la misma educación sin importar su origen y situación”. (Villanueva Rodríguez, 2021, p. 2)

Apoyando las palabras de Usategui Basozabal, E. y del Valle Loroño, A. I. (2016) plasmadas en *¿Es posible una educación intercultural? La mirada del profesorado*; en múltiples ocasiones tanto en la escuela en general, como por parte de los y las docentes en particular, “Escasean las propuestas claras sobre los principios a los que debería sujetarse una educación intercultural y, en ocasiones, parecen primar más razones de tipo ideológico y político que estrictamente educativos.” (p. 276)

La Unión Europea, además, exige en uno de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) recogidos en la Agenda 2030, el derecho a la educación inclusiva y de calidad durante toda la etapa escolar. Por lo que el principal ODS trabajado durante esta intervención según la Agenda 2030 es el 4. El ODS 4 consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2020, s.p). Para asegurar el cumplimiento de este ODS y que realmente se eduque desde la inclusión, es imprescindible conocer lo

referido en el uso del término “educación inclusiva”. Así como señalan Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) en *La educación inclusiva como derecho*, se debe respetar “el derecho a una educación inclusiva, esto es, el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos.” (p. 30). Por ello, se debe tener en cuenta como un aspecto permanente y no temporal únicamente para cumplir con las legislaciones e imposiciones, además debemos tomar conciencia de que la educación intercultural afecta a toda la población, y no es un simple modelo de la actualidad, sino todo lo contrario, es un enfoque inclusivo con el que se debe educar ahora y en el futuro:

La revisión de la literatura científica sobre la temática de la educación intercultural pone de manifiesto la coincidencia de diversos autores en que la educación intercultural no es un mero modelo temporal o un modelo destinado en exclusiva al alumnado inmigrante, es un enfoque inclusivo para toda la comunidad educativa y, por ende, la sociedad. (Ivashchenko, 2023, p. 9)

Por ello, de acuerdo con las palabras de Aguado Odina, T. (2011) sobre la inclusión y la diversidad, y la importancia de la labor que tiene la escuela ante ello, apoyamos su cita sobre la función que tienen los centros educativos con el alumnado, sin excepción, “Si todos están obligados a asistir a la escuela, está obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos.” (p. 24)

2.2 Adquisición de una segunda lengua (EL 2) en Educación Primaria.

Tal como evidencia Manga (2008), el aprendizaje de una nueva lengua tras adquirir la lengua materna puede clasificarse en dos grupos, dependiendo del contexto, el entorno y su finalidad del aprendizaje:

A nivel individual, tras la primera lengua, si el niño adquiere otra en períodos posteriores - lo que ocurre con más frecuencia hoy día - dicho idioma puede ser su segunda lengua (L2), o una lengua extranjera (LE), en función de su entorno y las circunstancias de su adquisición. (p. 3)

Como explica Carmen Muñoz (2002) en su obra *Aprender idiomas*, existe una diferencia clara entre aprender un idioma con la función de segunda lengua o como lengua extranjera. Así, esta primera se adquiere para aplicarla en el entorno en el que se habita; y la segunda lengua no se practica en el lugar en el que se vive:

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España. (Citado en *Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*, 2008, p. 3)

El alumnado inmigrante proveniente de diferentes países que llega a nuestro sistema educativo suele tener ya adquirida una lengua materna. Por lo que el aprendizaje de esta nueva lengua se clasifica en una segunda lengua, teniendo en cuenta la definición anterior.

Es importante conocer que en la etapa de Educación Primaria el alumnado está en pleno desarrollo, así es más productiva y significativa la enseñanza de la segunda lengua respecto a edades más avanzadas. Sustentado con las palabras de Vega, N. I. y Villegas-Paredes, G. (2021) “La infancia es la etapa vital no solo del crecimiento físico, sino del desarrollo del cerebro, de las capacidades cognoscitivas y, también, una etapa crucial en el aprendizaje de idiomas.” (s. p) Así, basándonos en lo que resalta Navarro Romero, B. (2010), “Los niños podrán adquirir una mayor competencia de la segunda lengua a largo plazo, porque el aprendizaje se desarrolla de una manera [más] inconsciente” [que en la edad adulta]. (p.124)

Todo esto refleja la importancia de aprovechar al máximo este momento, favoreciendo así la adquisición del español como EL2 en este alumnado, ya que la capacidad para ello es más innata y resultante que en otras etapas, de acuerdo así, con la recopilación de Navarro Romero (2010):

Según el autor [Noam Chomsky], los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua, nacen con esa habilidad que se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con el mundo que le rodea. Ese “instinto biológico” se basa en una gramática general e inconsciente que subyace a todas las lenguas, y a todas las reglas gramaticales particulares. (Citado en *Adquisición de la primera y la segunda lengua*, p. 117)

En concordancia con las palabras de Chomsky, los niños tienden a adquirir y aprender mejor una lengua en las primeras etapas de su vida, y pese a que este autor hace más referencia a la adquisición de la lengua materna, también se puede aprovechar esta ventaja para el aprendizaje de EL2.

Enfocándonos así en la importancia de esta etapa, se resalta además la función de la interacción, la influencia del ambiente y la estimulación del entorno en el ámbito escolar y familiar. Existen diferentes factores que pueden mejorar el aprendizaje de esta lengua, teniendo en cuenta además que estamos hablando de una segunda lengua, esta puede ser potenciada por el entorno y los diferentes contextos de este alumnado; así tal como sustentan Vega y Villegas-Paredes (2021):

Diversos estudios han puesto en evidencia que los cambios asociados al *desarrollo del cerebro* se deben a la interacción entre la biología y el ambiente, es decir, que estos cambios no solo están condicionados genéticamente, sino que también pueden verse favorecidos por una estimulación apropiada en el contexto familiar y escolar. (s. p)

Por ello, es importante que en los centros escolares se tenga esto en cuenta para favorecer su aprendizaje del español, y facilitar su bienestar en esta nueva etapa de su vida, así, en concordancia con las palabras de Sanjuán Álvarez, M. y del Moral Barrigüete, C. (2019), “El apoyo escolar que se da a esta etapa inicial del aprendizaje, con las aulas de español, protocolos de acogida, etc., contribuye, sin duda, al éxito en estas fases iniciales de la adquisición.” (p. 100) Como mencionan Arroyo González, M. J y Berzosa Ramos, I. en *Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso* (2018) “La enseñanza-aprendizaje del español debe entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación

social de aquellos niños con una lengua distinta a la nuestra.” (p. 196) Por lo tanto, se debe dar importancia al uso de la comunicación en la vida cotidiana facilitando el acceso a ésta de la mejor manera posible, por lo que de acuerdo con las palabras de López, G. (2020) “El principal objetivo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es la utilización del lenguaje como medio de comunicación.” (p. 5)

Para que todo esto sea posible es imprescindible fomentar y trabajar la competencia comunicativa mejorando su inclusión en la sociedad, y mejorando sus rendimientos académicos, y su bienestar, debido a la importancia de comunicarte en el día a día con tu entorno. En esto tiene una labor imprescindible el o la docente de este alumnado, que debe ser consciente de todo ello y buscar herramientas y recursos para que sea posible. Así, de acuerdo con la conclusión del estudio realizado por Nikleva, D. G. y Viñolo, M. G. (2023)

[En muchas ocasiones] Los profesores que han impartido español solo a alumnos nativos no son conscientes de todas las diferencias que implica la enseñanza a alumnos inmigrantes. Además, la competencia en español como lengua vehicular mejorará el rendimiento académico de los inmigrantes escolarizados. La adquisición de la competencia comunicativa en español es la vía más eficaz para la integración social y cultural de los inmigrantes. (p. 187)

En consonancia con la afirmación de la siguiente cita, en muchas ocasiones se da gran importancia a la gramática olvidando la importancia de la competencia léxica; sin embargo, la adquisición de vocabulario tiene una gran relevancia en la enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua, sobre todo en este caso que permite el acceso a la comunicación en un nuevo entorno, y a que el propio alumnado vaya sintiéndose más seguro e incluido al comenzar a comprender palabras y poder expresarse:

el aprendizaje del léxico, en ocasiones, ha ocupado un plano secundario en la enseñanza de la lengua extranjera. Se ha tomado más en cuenta el plano gramatical, cuando el aprendizaje del vocabulario ocupa una de las partes más importantes de la enseñanza de una segunda lengua. (Hernández-Vileya, S., 2019, p. 41)

La siguiente cita reafirma lo anterior; el alumnado con desconocimiento de la lengua, desde el principio, debe adquirir vocabulario y trabajar la competencia léxica:

[La competencia léxica, el vocabulario de lo cotidiano y de las áreas específicas] es un componente del currículo de español/L2 en el que habría que poner el énfasis desde el comienzo, ya que, sin duda, un desconocimiento casi absoluto del léxico de una materia convierte en muy remota la posibilidad de éxito académico en la misma. (Sanjuán y del Moral, 2019, p. 102)

De acuerdo con las palabras de Molina y Ramón (2004) “al igual que se desarrollan actividades comunicativas, gramaticales o culturales en el aula de lenguas, debe ponerse especial énfasis en el tratamiento del léxico como un objetivo específico del programa de ELE.” (p. 28)

Se expone la importancia del léxico para comunicarse entre hablantes, garantizando la influencia de su adquisición en el desarrollo de una lengua concreta, en este caso el aprendizaje de la lengua española:

Las unidades léxicas [en este caso simples, refiriéndose a las palabras] constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal, puesto que los hablantes de cualquier lengua, cuando procesamos la información obtenida por cualquier vía, categorizamos y organizamos los signos lingüísticos en diferentes unidades o segmentos léxicos..., y así los almacenamos en nuestro lexicón mental. (Molina, G. y Ramón, J., 2004, p. 28)

Así, tal y como reiteran respecto a la adquisición de léxico Sanjuán y del Moral (2019) “En términos más generales, el léxico debe ser considerado como un eje principal en el aprendizaje del español como LE o L2.” (p. 102).

Como docente además, se debe mostrar de manera contextualizada el léxico que queremos que adquiera el alumnado para que puedan percibir el sentido de su aprendizaje y aumente la motivación. “No basta por tanto, con que nuestros alumnos y alumnas asimilen un cúmulo de datos, vocabulario, reglas, funciones; es imprescindible

además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para “negociar el significado.””(Arroyo y Rodríguez, 2015, p. 331)

Por todo ello, es importante trabajar para estimular en este alumnado el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que es un gran avance para estos en su nuevo entorno y les permite poder participar y sentirse parte del contexto en el que se sitúan en cada momento, pudiendo expresar lo que piensan y comprender y entender a los demás “En la migración existe una barrera en la comunicación por lo cual es importante desarrollar habilidades de lenguaje para así lograr disminuir el obstáculo que se presenta.” (Villanueva Rodríguez, M. G. 2021, s. p)

2.3 Factores socioemocionales y la escuela.

Como alude Claudia Ospina en el ABC, (2016) “El desarrollo socioemocional se define como la habilidad de reconocer y expresar sentimientos y emociones. Esto ayuda a establecer vínculos afectivos con la gente que nos rodea” (Citado en *Estrategias para mejorar la comunicación y el lenguaje del alumnado*, 2018).

El apoyo emocional en la escuela es un aspecto imprescindible, sobre todo en este alumnado que se enfrenta a un nuevo entorno, nueva cultura, distinta sociedad y distinto idioma, por lo que es importante ayudar a desarrollar ciertas habilidades que fortalezcan y den seguridad ante estas situaciones. En el siguiente párrafo de Valero-Errazu et al. (2022) Se define el significado y a lo que se hace referencia al mencionar el apoyo emocional, así como los beneficios que obtiene el estudiante al tenerlo en cuenta:

El apoyo emocional basado en la escuela se caracteriza por las conexiones emocionales, o sentimientos de apoyo y cercanía, que los estudiantes desarrollan con las personas que los rodean. El apoyo escolar emocional brinda una sensación de seguridad y protección; ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades específicas, confianza y un sentido de autoeficacia. (p. 8)

La definición anterior va en consonancia con la siguiente afirmación, en la que se explica la importancia de desarrollar durante la enseñanza de L2 aspectos y factores motivacionales, emocionales, sociales y de carácter afectivo:

En cuanto a los factores socio-afectivos, es de destacar que el interés, la actitud del estudiante hacia la L2, el feedback positivo que pueda recibir del profesor o la confianza en sí mismo no es que vayan a modificar su capacidad intelectual, pero ciertamente juegan un papel tan primordial como los factores de tipo cognitivo. (González, 2008, p. 8)

A continuación, se explican los posibles sentimientos y emociones que vivencia la población proveniente de otros países al cambiar de cultura, costumbres, idioma, y lo que supone para ellos y ellas:

El choque cultural describe el impacto de moverse desde una cultura familiar hacia una cultura que no es familiar. Suele afectar a los trabajadores, estudiantes y turistas que viajan fuera del país de origen. Entre los elementos que afectan al choque cultural están el clima, la alimentación, la lengua, la indumentaria, los roles sociales y de género, las normas de conducta y los valores. (González y León, 2020, p. 3)

Por lo que es importante valorar, trabajar y tener en cuenta el estado emocional y la motivación de este alumnado. Como señala Nieves Rodríguez (2012). “La motivación sobre todo de este tipo de alumnado según numerosas investigaciones se refiere a una serie de variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concerniendo las expectativas, los patrones atribucionales, el autoconcepto, los reforzadores, las metas, las emociones...”(p. 383)

Así, tal y como sustentan Fernández y Santos-Bocero en *Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional* (2014) “Cualquier niño, niña o adolescente, que emigra, sufre alteraciones, pérdidas y desasosiegos en sus relaciones personales, familiares, culturales, sociales y académicas.” (p.12)

En cuanto al proceso educativo, es un derecho y una obligación acceder a los niveles de educación obligatoria para todos los niños y adolescentes menores de edad. “Los menores se incorporan de forma tardía al centro educativo en el momento en que llegan a España, con nivel de formación básico o bajo, y con una gran inestabilidad psicológica debido al duelo migratorio que experimentan” (Lafuente-Castellano, 2010, citado en

Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España, 2020, p. 7).

Por ello, con este alumnado se deben tener en cuenta todos los aspectos tanto emocionales como académicos desde las aulas y los centros, y buscar las herramientas y recursos necesarios para facilitar su incorporación e inclusión a esta nueva sociedad, que engloba drásticos cambios para ellos y ellas. Precisamente por esa incorporación tardía, “En España, el aumento de alumnos extranjeros en las escuelas está convirtiendo las aulas en contextos pluriculturales, generando nuevos desafíos a la práctica docente y a la organización y funcionamiento de los centros.” (Martín-Pastor y González-Gil, 2013, p. 76)

Así, de acuerdo con lo anterior, es imprescindible valorar la influencia de la escuela y el profesorado en todos los alumnos y alumnas, pero con más motivo en este tipo de alumnado debido a sus circunstancias, para incluirle en el centro, en las aulas y en su nuevo ambiente, y poder mejorar su calidad de vida.

Las familias, por diferentes circunstancias, “[En numerosas ocasiones]” no consiguen centrar los modos de ejercer su acción socializadora, mientras que, en las prácticas escolares, se hacen necesarias actitudes docentes que estimulen el aprendizaje como mecanismo promotor de una riqueza personal, que el esfuerzo que se exige persiga un fin ético, intelectual, emocional y social y que se consiga estimular de manera permanente a los más jóvenes para seguir aprendiendo. (Núñez, 2005, p. 71).

Así, el profesorado debe adaptarse a los cambios y las características que están marcando este siglo, tal como explican Martín y González, se debe tener en cuenta “la necesidad apremiante de formar al profesorado para afrontar el reto de trabajar con una población diversa, incidiendo de manera especial en las actitudes que presenta ante la misma.” (Martín-Pastor y González-Gil, 2013, p. 87)

Teniendo en cuenta estas características y circunstancias, el perfil de docente que define a los y las buenos y buenas profesionales de la educación, se podría definir como “Aquellos que pretenden dar una respuesta a la diversidad desde la educación intercultural. Mantienen, por tanto, un enfoque diversificador e intercultural,

entendiendo la escuela como un “crisol de identidades culturales”. (Usategui y del Valle Loroño, 2016, p. 277) Además, tal como señala Núñez, en *Familia, Escuela y Entorno Social* (2005) “La educación es, sin duda, el instrumento básico para el desarrollo personal y el soporte de una sociedad mejor y más equilibrada.” (p. 72).

Por lo tanto, los docentes son los principales responsables de la enseñanza y la sociedad futura, además de una de las grandes influencias para el alumnado inmigrante. Como señalan Usategui y Valle Loroño en *¿Es posible una educación intercultural? La mirada del profesorado* (2016) “Sin duda las percepciones estereotipadas de las diferencias culturales por parte del profesorado pueden transformarse en expectativas que condicionen el rendimiento escolar de sus alumnos inmigrantes.” (p. 271) Por lo que es importante olvidar aquellos estereotipos de la sociedad, que en muchas ocasiones afectan al alumnado de manera negativa, ya que además son incoherentes y sin ninguna justificación, siendo consecuencia de unos ideales fruto del miedo al cambio y que renuncian al crecimiento como persona, escuela y sociedad, coincidiendo con Usategui y del Valle Loroño en *¿Es posible una educación intercultural? La mirada del profesorado* (2016) “, entre las dificultades mayores que impiden promover una integración se encuentra la presencia de estereotipos y prejuicios sociales sobre la inmigración, dado que favorecen en muchas ocasiones la aparición de conductas y actitudes discriminatorias.” (p. 270)

Una vez que se ha tomado conciencia de esta influencia del profesorado en el alumnado, es imprescindible que el profesorado dé ejemplo desde la inclusión y la eliminación de prejuicios:

Se destaca la necesidad de formación del profesorado, tanto inicial como continúa, desde una perspectiva intercultural, junto con la eliminación de prejuicios por parte del docente, quien debe ser un ejemplo de interculturalidad y realizar una autocrítica constructiva de su actuación pedagógica y convicciones en favor de la inclusión. (Ivashchenko, 2023, p. 11)

Usategui y del Valle del Loroño (2016) explican de esta manera la postura que se debe adoptar ante la interculturalidad por parte de los y las docentes, para poder

alcanzar el objetivo de visualizar en positivo estas situaciones, beneficiándonos en las aulas de la riqueza cultural presente:

Así pues, desde esta perspectiva al multiculturalismo hay que tratarlo desde una perspectiva intercultural, es decir, una educación que no se plantea como meta fomentar unilateralmente la integración en los valores de la sociedad de acogida, sino que parte del respeto de las diferencias culturales y de la valoración positiva de las culturas de origen, favoreciendo, por ejemplo, el acercamiento de la comunidad educativa a las lenguas de origen de los alumnos y alumnas inmigrantes y el respeto de los valores específicos de los inmigrantes. (p. 279)

Es fundamental por ello, convertir la escuela en un lugar en el que se proyecte una adecuada, respetuosa e inclusiva convivencia, garantizando el bienestar del alumnado social y emocional. Ya que además, la escuela recoge el alumnado que en un futuro serán los adultos y profesionales de la sociedad, por lo que es el reflejo del futuro, así tal como menciona Núñez, en *Familia, Escuela y Entorno Social* (2005) “Los Centros educativos son los lugares privilegiados para la formación *en y para la convivencia*; la relación educativa no puede entenderse sin el contenido “*vivir en comunidad*”.” (p. 73). Como afirma Gómez-Jarabo en su Tesis doctoral sobre *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. (2015) “Para ello, desde los centros educativos se debe abordar la diversidad cultural como un valor que aporta beneficios tanto para el alumnado autóctono como para el alumnado inmigrante: convivencia de diferentes culturas, empatía y respeto a lo diferente” (Citado en *Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España*, 2020, p. 5).

Además, se debe tomar conciencia de la importancia de la escuela como un lugar principal para el alumnado inmigrante, en el que aprende la nueva lengua vehicular del país, el español, conoce y se relaciona con sus iguales, se integra e incluye en lo que es para él o ella la nueva sociedad, y desarrolla en ella muchas competencias, por lo que como defienden Usategui y del Valle Loroño en *¿Es posible una educación intercultural? La mirada del profesorado* (2016) “La escuela debe jugar un papel

esencial como vector de integración social y cultural de los hijos de inmigrantes.” (p. 266)

2.4 Metodologías, materiales y recursos para la intervención.

En cuanto a las diversas metodologías y materiales que benefician al alumnado con desconocimiento de la lengua castellana, existen muchos recursos para trabajar con ellos.

Además, de acuerdo con las palabras de Arroyo y Berzosa (2018), que explican la importancia de la metodología, la cooperación y la visión de equipo entre el alumnado y el profesorado:

La metodología utilizada en el aprendizaje de la lengua se presenta como un factor determinante en el éxito o fracaso de la misma. El término aprendizaje de la lengua en comunidad, debe su apelativo al hecho de considerar que tanto el profesor como el alumnado constituyen una comunidad, fomentándose en el aula la cooperación. (p. 198)

En este trabajo se plantea la creación de una unidad didáctica, que, como define López (2020), “La unidad didáctica es una propuesta de trabajo relativa a un proceso de enseñanza aprendizaje completo, es decir, desde el establecimiento de un propósito de aprendizaje hasta la verificación del logro de ese aprendizaje.”(p. 1) En otras palabras, dichas por la misma autora, “En una visión de conjunto, las unidades didácticas son uno de los elementos de la programación de la enseñanza, que se llevan a cabo en un tiempo determinado.” (López, G. 2020, p. 1)

La unidad didáctica planteada en este trabajo se centra en varios aspectos. Uno de ellos es el desarrollo de la competencia comunicativa, facilitando así su acceso a la nueva lengua, el español, y mejorando su calidad de vida en el nuevo entorno, así, se explica el significado de “enfoque comunicativo” dirigido en este caso al alumnado que está aprendiendo una lengua, y lo que engloba y beneficia su aplicación en las aulas de ELE 2:

El Enfoque Comunicativo se ha tomado como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales centrados en la gramática, constituyendo una superación

de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, centrándose en la búsqueda de una auténtica competencia comunicativa. (Arroyo y Rodríguez, 2015, p. 341)

Basándonos en las palabras de Hernández-Vileya en su Trabajo de Fin de Máster (2019) existe una gran relación del léxico con el desarrollo de la competencia comunicativa. “Tanto emisor como receptor son poseedores de un léxico concreto que hará posible el intercambio de mensajes. El vocabulario de ambos hablantes determina su capacidad comunicativa.” (p. 13)

Tal como menciona Ventura Jorge, M. S., en el artículo *La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera* (2015), “la enseñanza de la gramática no forma a hablantes competentes, pues no contribuye a desarrollar suficientemente en los estudiantes la competencia comunicativa.” (p. 35)

De hecho, “la gramática es un medio que ayuda a alcanzar la competencia comunicativa, mas no es el único.” (Ventura Jorge, M. S., 2015, p. 35)

Seguidamente, a través de esta cita, se evidencia la importancia del docente en el aprendizaje del léxico, y la relación con el enriquecimiento de este por parte del alumnado:

Además de la metodología que pueda desempeñar, en el docente influye, en gran medida, el léxico que posea. Por ello, es necesario que trabaje el enriquecimiento léxico porque será lo que estimule en su acción educadora. El vocabulario se adquiere con la comunicación oral, y a través de él se transfiere al lenguaje escrito. (Hernández-Vileya, S., 2019, p. 16)

Por otro lado, se debe tener en cuenta que el léxico tiene que adaptarse a la edad del alumnado, en este caso se dirige a alumnado de primer ciclo de Educación Primaria “El vocabulario de un alumno de Educación Primaria es diverso. Depende mucho del ciclo en que se encuentre, de si están en el comienzo de los estudios de Primaria o los están finalizando.” (Hernández-Vileya, S., 2019, p. 8)

Por lo que para evidenciar la utilidad y la composición de la propuesta que se va a plantear, nos hemos centrado en las palabras de López, (2020) “Con el fin de obtener

resultados satisfactorios en el proceso de aprendizaje, será necesario estimular el desarrollo de las destrezas lingüísticas: expresión oral, interacción oral, expresión escrita, comprensión auditiva [y oral].” (López, G. 2020, p. 6) “Por supuesto, debemos tener en cuenta los intereses y necesidades de nuestro alumnado y proveerles diferentes tipos de materiales y actividades como puedan ser: juegos, canciones, visionado de películas, dramatizaciones, etc.” (López, G. 2020, p. 6)

De acuerdo con la siguiente cita, tiene gran importancia la manera de presentar el vocabulario y trabajarlo con la memorización de este, e incluso con la función del docente:

Existe un fuerte vínculo afectivo con lo que seleccionamos y retenemos en la memoria y la función del profesor de idiomas consiste en desarrollar y fortalecer los lazos asociativos por medio de juegos de palabras, puzzles, iconos o cualquier otro elemento válido. (Vivanco, 2001, p. 180)

Basándonos en la afirmación de Arroyo y Rodríguez (2015) “Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación” (p. 332)

Por lo que, “Es tarea del profesor el fomentar el gusto, a través de la creatividad, por el desarrollo léxico tanto en una clase de idiomas como en la de lengua española.” (Vivanco, 2001, p. 181)

Como material, es importante apoyar la comunicación sobre todo al principio con pictogramas que permiten aprender el vocabulario también de manera visual asociando la palabra con su significado. Como sustentan Francisco y Elisabetta (2015) en sus estudios realizados con diferentes símbolos pictográficos, “los pictogramas ARASAAC tienen un significado que es fácil de entender y aprender, y su uso está justificado en el marco de la comunicación aumentativa y alternativa.” (Cabello, F., y Bertola, E., p. 67)

Un recurso destacable para trabajar y enseñar son las canciones con contenido lúdico, es una manera atractiva para permitir que el alumnado salga de la monotonía, aprenda y disfrute del aprendizaje de la nueva lengua. Tal como señala Rodríguez en Actas del XVI Congreso Internacional de Ásele (2005), “las canciones ayudan a relajar el

ambiente de la clase mediante la música y también por romper la monotonía general del ritmo de las unidades de los libros. [O recursos como fichas, cuadernillos,...]”. Las canciones son más fáciles de recordar que los textos escritos. (p. 806)

Además, continuando con las evidencias de Rodríguez (2005) “Gracias a las canciones se pueden practicar ejercicios de repetición sin que los alumnos los perciban como tales, sino como una práctica necesaria en la canción, por tanto en un contexto comunicativo y natural.” (p. 806) Con las canciones como uno de los recursos, también se pueden realizar actividades de expresión escrita, afianzando así los contenidos que se buscan trabajar. Como señala González en la *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (2008), “lo aprendido oralmente, por ejemplo, se refuerza y consolida mediante actividades relacionadas con la expresión escrita.” (p. 10)

Respecto al uso de la literatura para el aprendizaje del español, también se obtienen grandes beneficios, y es un recurso productivo, el uso de la literatura, “La literatura es un producto social, un medio de comunicación y de entretenimiento que, por su propia naturaleza, permite la integración en el aula de diversos aspectos que han de ser trabajados simultáneamente” (Ventura Jorge, M. S., 2015, p. 39).

Por otro lado, en concordancia con las palabras de Ventura (2015), apoyando el uso de otro recurso como son los cuentos y la literatura, “Una de las principales razones que permiten justificar la inclusión de la literatura en el aula de ELE es su consideración como “material auténtico”, lo que la convierte, como ya se ha indicado, en modelo de lengua.” (p. 36).

Además, como se menciona en la siguiente cita, para evaluar y realizar el seguimiento de los avances y progresos de este alumnado, se debe atender a varios aspectos durante el proceso,

En la *evaluación del alumnado* se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo. (Arroyo y Rodríguez, 2015, p.322)

Así, para realizar una evaluación coherente y acorde con los contenidos aprendidos, según López (2020):

las actividades de evaluación no deben diseñarse al margen del proceso, sino que se situarán en el mismo marco de referencia que las actividades de aprendizaje, de modo que sean coherentes con el proceso de enseñanza y permitan informar al alumnado sobre su propio progreso. (p. 9)

Se anticipa que a lo largo de la intervención, se registran las emociones y sentimientos que experimenta el alumnado en las sesiones, al inicio y al final, y en alguna ocasión concreta durante las sesiones. A continuación, se expone la importancia de empatizar y conocer los sentimientos de nuestro propio alumnado:

Haciendo referencia a las emociones, sería conveniente diferenciar las positivas de las negativas, porque a veces el trabajo se centra en estas últimas, sin potenciar las primeras. Las emociones positivas se relacionan con sensaciones o situaciones agradables, dentro de éstas se pueden encontrar emociones tales como la alegría, la satisfacción o la sorpresa. Por el contrario, las emociones negativas están conectadas con sensaciones o situaciones desagradables, éstas comprenden emociones como la tristeza, el enfado o el miedo. (Aguaded y Valencia, 2017, p. 176)

2.5 Entidad con la que se colabora (Cruz Blanca).

Esta intervención se realiza con la fundación Cruz Blanca de Huesca. Fundación Cruz Blanca, “es una organización privada, sin ánimo de lucro, de naturaleza fundacional creada por los Hermanos Franciscanos de Cruz Blanca para cohesionar su acción social.” (2020, Cruz Blanca)

Tal como se explica en la historia de su página web:

En 2004, movidos por el deseo de mejorar los proyectos y programas, y en consecuencia la calidad de vida de las personas usuarias de los mismos, se

decidió constituir la Fundación Cruz Blanca, con la finalidad de prestar apoyo a las Casas Familiares y a los programas de Cruz Blanca. (Cruz Blanca, 2020)

Clarificando la finalidad, “Las Casas Familiares y la Fundación son instrumentos para poder desarrollar el proyecto que inició el Hno. Isidoro Lezcano: propiciar un espacio familiar para todas aquellas personas que viven en una situación de exclusión social, marginalidad y soledad”. (Cruz Blanca, 2020)

Reflejando lo que pretenden alcanzar con esta creación; “Nuestro fin es favorecer la integración personal e incorporación social de las personas más vulnerables y en situaciones de exclusión, siendo para ellas Casa y Familia, hermanos y amigos, familia que acoge, acompaña y transforma.” (Cruz Blanca, 2020)

Los principales objetivos de este trabajo, acorde con dos de la Fundación Cruz Blanca en el departamento de Infancia y Familia, con el que se colabora en esta intervención son:

- “Apoyar el refuerzo educativo de menores de las familias del programa” (Cruz Blanca, 2021)

3. OBJETIVOS

Este Trabajo de Fin de Grado se plantea para proporcionar recursos y materiales a los Centros Escolares de la ciudad de Huesca, concretamente para atender y trabajar las necesidades del alumnado con desconocimiento de la lengua que comienzan a aprender español.

En este trabajo se busca alcanzar varios objetivos que consisten en:

- Proporcionar recursos y materiales a los centros escolares y entidades para trabajar con alumnado con desconocimiento de la lengua española, teniendo en cuenta y valorando el entorno y las emociones.
- Buscar y recopilar datos, evidencias y metodologías beneficiosas para trabajar con alumnado inmigrante, teniendo en cuenta la legislación y la bibliografía existente sobre este tema para ampliar el conocimiento,

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

- Mejorar la calidad de vida y el bienestar del alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española en los centros escolares de la ciudad trabajando el léxico desde su propio entorno.
- Fomentar la importancia de la identificación y la expresión de las propias emociones y las de los demás con el alumnado inmigrante mejorando su comunicación y su bienestar.
- Fomentar la comunicación oral y el habla en contextos reales con este alumnado para que puedan expresarse e ir adquiriendo seguridad en sí mismos en el nuevo entorno.

Para poder garantizar el cumplimiento de ellos, se trabajan las habilidades comunicativas, la ampliación del léxico y la expresión de sentimientos de este alumnado, centrados en la ciudad de Huesca.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 Contexto

Esta intervención consiste en una unidad didáctica titulada *Conociendo la ciudad de Huesca* y dirigida a alumnado con desconocimiento de la lengua española. Se compone por 7 sesiones en las que se trabaja léxico de nivel A1; punto de partida de este alumnado. Se basa en el entorno y en las emociones, en la ciudad de Huesca, conociendo los edificios y lugares más importantes, teniendo en cuenta el barrio y los diferentes contextos en los que se desenvuelven estos alumnos y alumnas.

Se ha podido llevar a cabo en una entidad sin ánimo de lucro, denominada Fundación Cruz Blanca de Huesca, asociación que ayuda a familias que están en situación vulnerable a mejorar su calidad de vida y su inclusión en el nuevo entorno. Esta puesta en práctica se ha desarrollado a través de un voluntariado en el que se colabora con el programa “Infancia y Familia”, situado en un local dirigido a ayudar a las familias que acuden a la ciudad desde diferentes países para mejorar su calidad de vida y guiar en la

llegada a este nuevo entorno. El centro se encuentra en la ciudad de Huesca, en la Calle Gibraltar Nº19.

Así, en este caso la puesta en práctica de la intervención ha sido en un aula de inmersión lingüística, aunque su diseño se dirige también para su uso en centros escolares atendiendo las necesidades del alumnado que llega con desconocimiento de la lengua española.

4.2 Destinatarios

En primer lugar se va a explicar los destinatarios con los que ya se ha llevado a cabo esta propuesta de intervención, incluyendo edad, origen, tiempo que llevan viviendo en España y características. Además, tras la explicación, se especifican diferentes contextos en los que puede ser beneficioso trabajar con esta propuesta de intervención y otros destinatarios o entornos en los que puede servir de ayuda y de guía para trabajar con alumnado atendiendo sus necesidades y características específicas.

El aula en la que se ha desarrollado la propuesta cuenta con 5 alumnos y alumnas de entre 6 y 8 años, llegados a España hace menos de un año, y todos procedentes de Marruecos. Debido a la protección de datos, se va a mencionar al alumnado a través de pseudónimos, por lo que el aula está compuesta por I, A, M, IS y AL.

I y A son hermanos gemelos, llevan todo el curso en España y acuden al Colegio Público PIO XII situado en el Barrio Perpetuo Socorro de Huesca. Están cursando 2º de primaria. AL cursa 1º de primaria, ha llegado a mitad de este curso 2023/24, tiene 8 años y estudia en el mismo centro que I y A.

M e IS son hermanos, y ambos acuden al Colegio Público El Parque, cursando M 1º de primaria e IS 2º de primaria. Ellos llegaron a España en noviembre de 2023, con el curso ya empezado, por lo que llevan en España 8 meses.

Además de estos destinatarios con los que se ha desarrollado esta unidad didáctica, también se puede llevar a cabo en centros ordinarios de Educación Primaria, y con alumnado que tenga estas mismas necesidades para aprender EL2. También se puede usar y plantear en las diferentes entidades como Cruz Blanca que colaboran con estas

personas que tratan de mejorar su lenguaje para poder comunicarse con fluidez en el nuevo entorno en el que viven.

Cabe destacar que el planteamiento de la unidad se ha adaptado al entorno y a la vida cotidiana de cada uno de los alumnos y alumnas para los que se ha diseñado, centrándonos en la ciudad de Huesca y en sus colegios y barrios, facilitando así un recurso personalizado a los centros de la ciudad que desempeñan esta labor y trabajan con este tipo de alumnado, y proporcionando una guía a otros entornos que quieran poner en práctica una unidad didáctica similar.

4.3 Objetivos

La finalidad de esta unidad didáctica es facilitar material para poder trabajar de una manera significativa y lúdica vocabulario básico del que debe ser conocedor este alumnado, ubicándolo en el entorno para dar sentido al léxico y al aprendizaje de las nuevas palabras.

En cuanto a los objetivos de esta propuesta de intervención, se pueden clasificar en generales y específicos de cada sesión.

Por un lado, los objetivos generales son aquellos que buscamos alcanzar con la puesta en práctica de la intervención en su totalidad, dirigidos al alumnado con el que se trabaja.

Por otro lado, los objetivos específicos se clasifican por sesiones, y se especifican siguiendo los contenidos y materiales que se trabajan en cada una de ellas, enfocados más a vocabulario específico y aspectos más concretos.

Como objetivo principal, se ha diseñado esta propuesta de intervención para:

- Garantizar la mejora de la comunicación y el habla en español de alumnado con desconocimiento de la lengua, enfocado en el entorno, la ciudad de Huesca, y trabajando también los diferentes sentimientos y emociones.

Además, para poder alcanzar el objetivo principal de esta propuesta de intervención se deben cumplir los objetivos específicos. Estos objetivos se van a ir detallando y explicitando en el desarrollo de cada una de las sesiones.

4.4 Atención a la diversidad

En este Trabajo de Fin de Grado se trabaja con alumnado con desconocimiento de la lengua española. Al realizarse en la ciudad de Huesca, se toma como referencia la legislación aragonesa, que incluye las necesidades educativas de este alumnado en el apartado de la ley que se menciona como “6- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo.” (Gobierno de Aragón, 2023, p. 27643)

Esto requiere una atención específica y más personalizada en el sistema educativo, valorando y teniendo en cuenta así sus necesidades y características, tanto a nivel cognitivo y académico como psicológico y emocional.

4.5 Metodología

Se trabaja léxico de nivel A1, que es el punto de partida de este alumnado. Se basa en el entorno y en las emociones, en la ciudad de Huesca, conociendo los edificios y lugares más importantes, teniendo en cuenta el barrio y los diferentes contextos en los que se desenvuelven estos alumnos y alumnas.

Principalmente, el método o enfoque que predomina en esta unidad didáctica es el comunicativo, ya que se centra en el objetivo principal que se busca conseguir con esta intervención, mejorar las destrezas comunicativas en la lengua española de este alumnado, por lo que durante todas las sesiones y actividades ha estado presente esta metodología. Así, de acuerdo con las palabras de Martínez et al (2016), se considera que es una de las estrategias más significativas para la adquisición o aprendizaje de una lengua, en este caso es la lengua española como EL2:

En la actualidad, es considerado como el más eficaz y está basado en los conocimientos de la socio-lingüística. Parte de la idea de que toda lengua constituye un fenómeno social que se utiliza para el intercambio de mensajes entre individuos de un determinado grupo, y tales transacciones comunicativas son la base de la ejercitación del aprendiz. (p. 6)

Continuando con los beneficios que tiene la aplicación de este enfoque en el aula, sobre todo con alumnado con desconocimiento de la lengua, se afirma que el uso y la puesta en práctica de esta metodología ayuda a alcanzar el objetivo principal, conseguir que los alumnos y alumnas que acuden a España sin idioma, puedan desarrollar el español y hablar con sus iguales y con el resto de personas como un miembro más de la comunidad de hablantes.

Para que la enseñanza de una segunda lengua sea eficaz, se debe seguir un enfoque comunicativo, al menos inicialmente. Lo cual implica centrarse en el desarrollo de las habilidades comunicativas que permiten a quien las aprende, desenvolverse como un miembro más de una comunidad de hablantes. (Martínez et al, 2016, p. 6)

Se trabaja también el léxico en esta unidad a través de la música, con canciones infantiles, ya que las canciones en el aula mejoran el clima de confianza y la motivación, y además, es un método que suele captar la atención del alumnado y mejora las relaciones de grupo. Por ello, tal como afirma Fernández-Carrión en *Proyectos musicales inclusivos*, (2011) “asegura que la música en sí misma es inclusiva, pues aglutina dimensiones intelectuales, sociales y afectivas, lo que la convierte en una herramienta ideal de transformación social y educativa” (citado en *Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje*, 2013, p.15)

Además, las actividades en varias ocasiones se centran en el juego dando un enfoque lúdico a los materiales y sesiones, y esto se debe a que mejora el aprendizaje y la motivación en el alumnado, así en consonancia con las palabras de Martínez et al, (2016) “ Desde esta perspectiva, entendemos por gamificación, el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos.” (p. 3)

4.6 Temporalización

La propuesta de intervención consiste en el diseño de una unidad didáctica con siete sesiones de entre 60 y 90 minutos cada una aproximadamente.

En este caso, su puesta en práctica se ha realizado los martes y los jueves de cuatro a cinco y media de la tarde, sumando un total de 3 horas a la semana; ya que han sido los días que el alumnado ha ido a la entidad con la que se colabora.

El comienzo de la realización de esta unidad ha sido el jueves 25 de abril de 2024 y ha finalizado el jueves 16 de mayo de este mismo año, por lo que teniendo en cuenta que únicamente se desarrolla martes y jueves, su temporalización suma un total de 7 días, siendo cada día una sesión, siendo un total de 3 semanas.

Para mayor exactitud en cuanto a la temporalidad de la puesta en práctica de las sesiones, se especificará en el desarrollo de cada una de ellas el día y su duración al llevarla a cabo.

4.7 Evaluación

Respecto a la evaluación, se han creado rúbricas tomando como referencia los objetivos de cada sesión, y graduándolos para conocer sus avances y progresos. Sin embargo, debido al contexto en el que se ha realizado esta Unidad Didáctica no se han puesto en práctica ya que en esta entidad no es necesario aplicar este proceso.

Aun así, teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este trabajo es poder llevar esta propuesta a centros escolares ordinarios, se adjuntan rúbricas que en un contexto escolar se pueden plantear y completar, percibiendo así la funcionalidad y la significatividad que han tenido las diferentes sesiones y actividades en el alumnado con el que se han realizado.

Las rúbricas incluyen dos objetivos cada una por las diferentes sesiones que componen esta unidad, y se gradúan en tres puntos diferentes en los que se considera que se puede situar el alumnado.

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

La idea es que se realice esta evaluación tras realizar las actividades, tomando como referencia la observación en el aula, las diferentes fichas y actividades realizadas y la participación en clase.

La rúbrica que corresponde con la Sesión 1. *Conocemos la ciudad de Huesca*. (Ver en el Anexo 1).

La rúbrica que corresponde con la Sesión 2. *Hospital San Jorge. Partes del cuerpo*. (Ver en el Anexo 2).

La rúbrica que corresponde con la Sesión 3. *El Coso. Las prendas de ropa*. (Ver en el Anexo 3).

La rúbrica que corresponde con la Sesión 4. *Voy al colegio. Materiales escolares*. (Ver en el Anexo 4).

La rúbrica que corresponde con la Sesión 5. *El supermercado y las tiendas. Los alimentos*. (Ver en el Anexo 5).

La rúbrica que corresponde con la Sesión 6. *Mi casa. Sus zonas y muebles*. (Ver en el Anexo 6).

La rúbrica que corresponde con la Sesión 7. *El monstruo de las emociones*. (Ver en el Anexo 7)

4.8 Desarrollo de las sesiones

Esta unidad didáctica se compone de siete sesiones de aproximadamente entre 60 y 90 minutos. Se va a especificar el nombre de cada una de ellas, los materiales con los que se trabaja, los objetivos de la sesión y el desarrollo en el aula. Se incluyen en las sesiones juegos, fichas y actividades de expresión oral para fomentar sobre todo la comunicación y el habla.

El eje principal de este proyecto es una presentación ambientada en nuestra ciudad. Ha sido creada con la aplicación *Canva*, y se ha personalizado teniendo en cuenta los diferentes contextos y el entorno de los alumnos y alumnas para quienes va dirigida. En ella se recopilan lugares importantes de Huesca, y a partir de ellos se va trabajando

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

léxico básico mientras se van conociendo los rincones de la ciudad. Como se va a explicar, en la primera sesión se trabaja esta presentación detenidamente, y en las restantes se recuerda al inicio de la sesión dicha presentación, ubicando el lugar en el que se va a basar el léxico que se imparta. Se comienza con léxico de la ciudad, los diferentes lugares que suelen visitar, y el mobiliario de la ciudad dirigido para ellos y ellas, el parque. Así, en la siguiente sesión a partir del Hospital San Jorge se trabajan las partes del cuerpo, teniendo en cuenta la importancia de conocerlas para ir al médico y poder expresar lo que nos ocurre; desde el Coso, se conocen las diferentes prendas de vestir ubicándonos en la calle principal de la ciudad en la que podemos encontrar numerosas tiendas de ropa. Desde la imagen de sus colegios trabajamos el material escolar, y desde el supermercado y los pequeños comercios se conocen los diferentes alimentos. La presentación finaliza conociendo su casa, trabajando el nombre de las habitaciones y de los muebles principales. Así, en la última sesión, tal como se va a especificar, se trabajan con un cuento las diferentes emociones.

Sesión 1. Conocemos la ciudad de Huesca.

Objetivos:

- Conocer el nombre de la ciudad en la que viven y los principales lugares teniendo en cuenta sus contextos.
- Diseñar un parque conociendo el nombre de los diferentes elementos, y con coherencia.

Materiales:

- *Panel de emociones.* (Ver en el Anexo 8).
- *Presentación. Vivimos en Huesca.* (Ver en el Anexo 9).
- *Ficha. ¿En qué ciudad vivimos?* (Ver en el Anexo 10).

Desarrollo de la actividad:

Para comenzar la primera sesión de esta Unidad Didáctica se explica el funcionamiento del *Panel de emociones*.

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

En primer lugar, se explica de manera dramatizada y clara cada una de las emociones que se incluyen en el panel, y permitiendo que cada uno de ellos y de ellas exprese si identifican y conocen esos sentimientos y si los han vivenciado, así se aprovecha para trabajar también la competencia comunicativa con la expresión oral.

Tras entender el *Panel de emociones*, se muestran los palitos con cada uno de los nombres del alumnado del aula, y de manera individual uno a uno van colocando su nombre en el vaso que identifique la emoción que está vivenciando en ese momento. El resto del aula, observa y escucha la emoción del resto de compañeros y compañeras. (Ver en el Anexo 11).

Así, una vez puesto en marcha el *Panel de emociones*, se les explica los momentos en los que se va a llevar a la práctica durante la unidad didáctica, que será al principio y al final de las sesiones. De esta manera, podemos conocer como entran al aula, y cómo acaban la sesión, valorando la motivación, permitiendo que expresen sus sentimientos, fomentando la expresión oral y la comunicación.

La sesión comienza con la proyección en la pizarra digital de una presentación basada en la ciudad de Huesca (ver en el Anexo 9). Se trabaja sobre la ciudad, ya que además deben conocer el nombre del sitio en el que viven, en este caso en Huesca, y es importante que vayan identificando lugares de la ciudad y de su vida cotidiana. Por ello, al ser la primera sesión, y el primer momento en el que visualizan las diapositivas, nos vamos deteniendo en cada una de ellas para explicarla, y que ellos y ellas expresen lo que saben, si lo identifican, si les suena la imagen, si han visitado ese lugar...

Después de trabajar detenidamente la presentación, se proporciona a los alumnos y alumnas una ficha para completar con la información que hemos podido ver en ella. La realizan todos juntos y juntas, se explica detalladamente cada ejercicio con ejemplos, y con el apoyo de una pizarra de rotulador como modelo para escribir diferentes palabras hasta llegar a la última página que requiere de creatividad e imaginación, y cuya finalidad es que la realicen de manera personal, al consistir en el diseño del parque de sus sueños. (Ver en el Anexo 12)

Por último, para terminar la sesión, se vuelve a responder en el *Panel de Emociones*, las respuestas obtenidas coinciden con las del inicio de la sesión.

Sesión 2. Hospital San Jorge. Partes del cuerpo.

Objetivos:

- Conocer y nombrar las principales partes del cuerpo.
- Señalar en su propio cuerpo y reconocer correctamente las partes de este.

Materiales:

- *Panel de emociones.* (Ver en el Anexo 8).
- Presentación. *Vivimos en Huesca.* (Ver en el Anexo 9).
- Diapositiva en la que nos centramos durante la sesión 2. (Ver en el Anexo 13).
- Canción. *Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover* del canal “Diverplay baila Coreokids”
(Enlace acceso YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=z6DoPp-LkTA>)
- Ficha. *Las partes del cuerpo.* (Ver en el Anexo 14).

Desarrollo de la actividad:

Esta segunda sesión comienza con la puesta en práctica del *Panel de emociones*. Cuyas respuestas coinciden con las recogidas en la sesión 1.

La sesión comienza con la proyección en la pizarra digital de la presentación basada en la ciudad de Huesca, (Ver en el Anexo 8). Se realiza un repaso del contenido, y en este caso se da protagonismo sobre todo a la participación y las explicaciones del alumnado, que evocan los contenidos de esa presentación que recuerdan de la sesión 1.

Tras visualizar toda la presentación e ir afianzando los contenidos que se incluyen en ella, se coloca la pizarra digital en la diapositiva del *Hospital San Jorge* de Huesca. Se explica la utilidad de ir a un hospital, cuáles pueden ser los motivos por los que se acuda allí, relacionándolo con la importancia de saber explicar lo que nos ocurre cuando vamos al médico. Así, se relaciona con uno de los objetivos de la sesión; saber el

nombre de las partes del cuerpo para poder facilitar la comunicación en estas situaciones.

Para trabajar las partes del cuerpo, se ha seleccionado una canción de la plataforma *YouTube*, denominada *Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover*.

En primer lugar, antes de repartir las fichas, se reproduce la canción invitando al alumnado a bailar y a representarla, ya que su letra va indicando cómo moverse al ritmo de la música. Así, se crea la primera toma de contacto.

En la segunda reproducción de la canción se reparte la ficha con la letra de la canción, y en ella deben completar algunas palabras que corresponden al vocabulario de las partes del cuerpo y las deben ir escribiendo según las vayan escuchando en la canción.

En los huecos se han colocado unas líneas que indican de manera pautada las letras que componen cada palabra facilitando la actividad; además, se realiza de manera común con ayuda de la pizarra de rotulador, aunque es el alumnado quien indica la palabra con la que hay que completar. (Ver en el Anexo 15)

La siguiente ficha consiste en unir los nombres ya escritos con las partes del cuerpo de la silueta de una niña teniendo que relacionar el nombre con cada parte del cuerpo; y además, en la última ficha, aparece el nombre señalando cada parte del cuerpo, pero deben completarlo con alguna letra que falta, trabajando también la conciencia fonológica y la memoria. (Ver en el Anexo 16).

Las dos últimas fichas se realizan individualmente, es decir, cada uno las realiza a su ritmo, clarificando en la pizarra las dudas que vayan surgiendo; conforme van acabando se revisan las actividades, y se vuelve a reproducir la canción mientras la interpretan y la cantan, y mientras pintan los dibujos de la ficha.

Para terminar la sesión, se vuelve a responder en el *Panel de Emociones*. Las respuestas que se obtienen son las mismas que al iniciar la sesión.

Sesión 3. *El Coso. Las prendas de ropa.*

Objetivos:

- Nombrar e identificar las principales prendas de ropa
- Colocar con coherencia las prendas de ropa al muñeco o ficha.

Materiales:

- *Panel de emociones.* (Ver en el Anexo 8).
- Presentación. *Vivimos en Huesca.* (Ver en el Anexo 9).
- Diapositiva en la que nos centramos durante la sesión 3. (Ver en el Anexo 17).
- Pictogramas y nombres de las prendas de ropa (Ver en el Anexo 18).
- Ficha. *Las prendas de ropa.* (Ver en el Anexo 19).

Desarrollo de la actividad:

La sesión comienza con el *Panel de emociones*.

Comenzamos con la rutina de la proyección en la pizarra digital de la presentación basada en la ciudad de Huesca (Ver en el Anexo 9). Se repasa el contenido, dando protagonismo a la participación y las aportaciones del alumnado, que evocan los contenidos de esa presentación que recuerdan de la sesión 1.

Tras visualizar toda la presentación e ir afianzando los contenidos que se incluyen en ella, se coloca la pizarra digital en la diapositiva del *Coso*, la calle principal de tiendas de ropa de Huesca. (Ver en el Anexo 17).

Se comienza con un juego de atención, repartiendo a cada uno 4 pictogramas con diferentes prendas de ropa. La labor del docente es leer el nombre plastificado de manera individual, de cada una de las prendas de ropa, teniendo el alumnado que estar

muy atento para intervenir si el nombre que se menciona corresponde a alguna prenda de sus pictogramas. (Ver en el Anexo 18).

Se aprovecha además para situar la parte del cuerpo en qué se coloca cada una de las prendas repasando los contenidos de la sesión 2.

Tras la puesta en común de todas las prendas de ropa, se reparte la ficha creada para la sesión. En ella deben recortar y pegar cada prenda de ropa en el cuadro con el nombre correcto, y se realiza de manera individual, con apoyo si es necesario. Una vez terminada esta ficha, se realiza la siguiente, en la que deben crear un look al muñeco, indicando abajo qué prendas de ropa le han puesto y el color de cada una de ellas. (Ver en el Anexo 20).

Se finaliza la sesión con la puesta en práctica del *Panel de emociones*, del que se recopilan las mismas respuestas que al inicio, todos y todas alegres.

Sesión 4. *Voy al colegio. Materiales escolares.*

Objetivos:

- Reconocer, nombrar y escribir el material escolar trabajado en la sesión.
- Conocer los espacios principales del colegio y saber nombrarlos y escribirlos.

Materiales:

- *Panel de emociones.* (Ver en el Anexo 8).
- Presentación. *Vivimos en Huesca.* (Ver en el Anexo 9).
- Diapositiva en la que nos centramos durante la sesión 4. (Ver en el Anexo 21).
- Pictogramas y nombres del material escolar y lugares del colegio (Ver en el Anexo 22).
- Ficha. *El colegio.* (Ver en el Anexo 23).

Desarrollo de la actividad:

La cuarta sesión comienza con el registro del *Panel de emociones*.

Tras el registro de las emociones, se proyecta en la pizarra digital la presentación basada en la ciudad de Huesca, (Ver en el Anexo 9). Se realiza el repaso del contenido, con la participación activa y las aportaciones del alumnado, recordando los contenidos de la presentación de la sesión 1.

Tras visualizar toda la presentación e ir afianzando los contenidos que se incluyen en ella, se coloca la pizarra digital en la diapositiva del *Colegio*, y aparecen los dos colegios a los que acude el alumnado, permitiendo que interactúen y reconozcan el nombre del lugar. Se explica la utilidad de ir al colegio, y ellos mismos añaden lo que les gusta hacer en la escuela.

Tras hablar un poco sobre aspectos del colegio, se reparten 4 pictogramas con imágenes a cada uno, junto con la palabra escrita de cada uno de los dibujos correspondientes, teniendo que relacionarlos. Una vez acaban, deben presentar al resto de compañeros lo que les ha tocado y explicar lo que es, y si es necesario se interviene para ayudar en las explicaciones o se realizan preguntas para clarificar.

Una vez realizado el juego con las cartas, se reparten las fichas (Ver en el Anexo 23).

El procedimiento para trabajar esta ficha es de manera autónoma e individual en este caso, ya que no tienen que evocar ninguna palabra y únicamente tienen que relacionar, unir y copiar, conforme van acabando se van corrigiendo delante de cada uno de ellos para que perciban los errores y los aciertos de su trabajo. (Ver en el Anexo 24).

Como suele suceder, no todos y todas acaban al mismo tiempo, por lo que se usan las cartas para aquellos y aquellas que van acabando, teniendo que relacionarlas y juntarlas por parejas de manera cooperativa, es decir, todo el alumnado que va finalizando se une al juego.

Para terminar la sesión, se vuelve a responder en el *Panel de Emociones*. Las respuestas que se obtienen son las mismas que al iniciar la sesión.

Sesión 5. El supermercado y las tiendas. Los alimentos.

Objetivos:

- Conocer el nombre de los principales alimentos que se trabajan en la sesión.
- Clasificar adecuadamente los diferentes alimentos en la tienda o supermercado que corresponda.

Materiales:

- *Panel de emociones.* (Ver en el Anexo 8).
- Presentación. *Vivimos en Huesca.* (Ver en el Anexo 9)
- Diapositiva en la que nos centramos durante la sesión 5. (Ver en el Anexo 25)
- Pictogramas de alimentos con su nombre (Ver en el Anexo 26)
- Cajas para clasificar los alimentos (Ver en el Anexo 27)
- Ficha. *Crea una receta.* (Ver en el Anexo 28).

Desarrollo de la actividad:

La sesión comienza con el *Panel de emociones*.

Comenzamos con la rutina de la proyección en la pizarra digital de la presentación basada en la ciudad de Huesca, (Ver en el Anexo 9). Se repasa el contenido, y en este caso, nos centramos en el supermercado y en las pequeñas tiendas de alimentación (frutería, panadería, pescadería y carnicería).

Se explica oralmente el sentido del nombre de cada una de ellas, es decir, en la frutería principalmente se venden frutas, y el propio alumnado proporciona ejemplos, apoyando con más vocabulario si es necesario, y así con las cuatro tiendas mencionadas.

Se muestran los alimentos en los pictogramas, y las cajas para clasificar. Así, se comienza a introducir el juego de las comidas. Este consiste en que a cada uno se le

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

reparten 5 pictogramas, y se va preguntando si alguien tiene algo que se pueda comprar en la panadería, y en caso afirmativo lo dice en voz alta y lo coloca en la caja adecuada, hasta que estén todos los pictogramas clasificados correctamente. Además, la caja de supermercado recoge todos aquellos alimentos que no predominan en ninguna de las 4 tiendas mencionadas, es decir, no son ni fruta, ni verdura, ni pescado, ni pan, ni carne.

Tras finalizar con esta actividad, se les explica en qué consiste una receta teniendo en cuenta los pictogramas para la explicación. Al finalizar se les reparte la ficha para que ellos y ellas mismas creen su propia receta, dando opción a que elijan entre un sándwich, una ensalada o una macedonia. (Ver en el Anexo 29)

Al finalizar, como los ritmos son diferentes, los que primero terminan realizan un dibujo del producto final que han imaginado en su receta.

Se realiza de nuevo el *Panel de emociones* para conocer cómo se encuentra el alumnado tras la actividad.

Sesión 6. *Mi casa. Sus zonas y muebles.*

Objetivos:

- Conocer e identificar las principales habitaciones de una casa.
- Ubicar los muebles y usos principales de cada habitación.

Materiales:

- *Panel de emociones.* (Ver en el Anexo 8).
- Presentación. *Vivimos en Huesca.* (Ver en el Anexo 9).
- Diapositiva en la que nos centramos durante la sesión 6. (Ver en el Anexo 30).
- Presentación. *Conocemos la casa.* (Ver en el Anexo 31).
- Ficha. *La casa.* (Ver en el Anexo 32).

Desarrollo de la actividad:

Tras el registro de las emociones, se proyecta en la pizarra digital la presentación basada en la ciudad de Huesca, (Ver en el Anexo 8). Se realiza el repaso del contenido, y hoy nos adentramos en la diapositiva de *La casa*.

Se comienza con la proyección de la presentación denominada *Conocemos la casa*, (Ver en el Anexo 31). En ella se trabaja vocabulario del nombre de las diferentes habitaciones de una casa, y algunos de sus muebles y electrodomésticos principales.

Además, se ha creado la presentación para seguir una estructura, en primer lugar las diapositivas para realizar la explicación con los nombres de muebles y diferentes partes y habitaciones, y tras conocer toda la casa, se han creado las mismas diapositivas seguidas a estas, pero sin los nombres para que el alumnado vaya evocando y recordando el nuevo léxico de la sesión. Luego se incluyen de nuevo las diapositivas con el vocabulario para comprobar si se ha acertado.

Después de trabajar la presentación se reparte y realiza la ficha sobre la casa, que se realiza con ayuda de la presentación en el primer y último ejercicio para que escriban correctamente las palabras o letras. (Ver en el Anexo 33). Así, van aprendiendo a mencionar las partes y zonas de su propia casa.

Durante los últimos minutos de la sesión, realizamos el tradicional “Juego del Ahorcado”, que se presenta al alumnado con las mismas instrucciones, pero con el nombre de “El juego del muñeco”. El juego consiste en ir adivinando las letras que componen una palabra, hasta poder descifrarla cuando se tenga clara la solución. Se deben utilizar las palabras que hemos aprendido el día de hoy, así se va afianzando el vocabulario, la conciencia léxica, la conciencia fonológica y fonética, adquiriendo y mejorando el conocimiento de las letras del abecedario en español y de sus respectivos sonidos de una manera lúdica y significativa. La primera puesta en práctica del juego, a modo de ejemplo la realiza la docente para que perciban la dinámica, y luego el que vaya ganando cada palabra elige la siguiente.

A esta actividad se le dedican aproximadamente 10 minutos, y tras finalizar la sesión, se vuelve a realizar el *Panel de emociones*.

Sesión 7. *El Monstruo de las emociones*.

Objetivos:

- Conocer e identificar las principales emociones que podemos vivenciar.
- Relacionar las emociones con momentos de nuestra vida cotidiana.

Materiales:

- *Panel de emociones*. (Ver en el Anexo 8).
- Cartas sobre las emociones. (Ver en el Anexo 34).
- Ficha. *Las emociones*. (Ver en el Anexo 35).
- Cuento *El Monstruo de las emociones*. Ediciones A-Z. (Ver en el Anexo 36).

Desarrollo de la actividad:

Se comienza con la rutina del *Panel de emociones*, indicando cada uno con qué sentimiento entra al aula en el día de hoy.

Para realizar esta sesión, se aprovecha el espacio del aula para sentarnos en círculo a modo de asamblea, ya que se va a proceder a realizar la lectura del cuento de *El Monstruo de las emociones*.

Antes de comenzar con la lectura, se reparte a cada alumno/a una de las cartas de la baraja de las emociones, correspondiente con cada una de las emociones que se mencionan en el cuento. Anticipando así, que deben estar atentos para levantar la carta si se está mencionando la emoción que les ha tocado.

Para asegurarnos que comprenden la carta de cada uno/a se leen previamente, y se ejemplifica con alguna situación cotidiana y con una simple definición comprensible para ellos de la emoción de cada carta.

Tras ello, se comienza con la lectura del cuento y van levantando la mano según la emoción que se va mencionando; además, se aprovecha la lectura del cuento para el diálogo, para relacionar con experiencias personales, y para fomentar la comunicación y la expresión oral.

Al finalizar la lectura detallada, el profesor se asegura de la comprensión del cuento y de su contenido, es decir, de las emociones. El alumnado se coloca en la mesa para realizar la ficha complementaria de la actividad.

En este caso, aprovechando el contenido y material de la sesión, en lugar de realizar el *Panel de emociones*, seleccionan la carta que les identifica con la emoción que están sintiendo en el momento de finalizar la sesión, y así se da por finalizada esta unidad didáctica.

5. CONCLUSIONES

Para comenzar con las conclusiones, se van a enumerar los objetivos de este trabajo junto con la explicación y la justificación del cumplimiento de estos.

En primer lugar, uno de los objetivos de este trabajo es proporcionar recursos y materiales a los centros escolares y entidades para trabajar con alumnado con desconocimiento de la lengua española, teniendo en cuenta y valorando el entorno y las emociones. Así, se puede evidenciar que se ha alcanzado este objetivo ya que se han creado numerosos materiales y recursos que se pueden llevar al aula con el fin de trabajar el léxico con alumnado con desconocimiento de la lengua española, dando sentido a este vocabulario teniendo en cuenta el entorno y las emociones, por lo que puede ser una unidad didáctica para todos los centros escolares de la ciudad de Huesca, y para aquellas entidades que también trabajen con este alumnado; además, puede servir como guía o modelo para centros de otras localidades que busquen trabajar estos aspectos.

En segundo lugar, el objetivo planteado ha sido buscar y recopilar datos, evidencias y metodologías beneficiosas para trabajar con alumnado inmigrante, teniendo en cuenta la legislación y la bibliografía existente sobre este tema para ampliar el conocimiento. Considerando así en afirmativo el cumplimiento de este objetivo, debido a que se ha

reflejado la recopilación de la información en el marco teórico, evidenciando con citas de diferentes autores el beneficio de la enseñanza de la segunda lengua. Se ha valorado y tomado conciencia de trabajar las emociones, de la importancia de la creatividad y ser comprensivo.

Se ha tenido en cuenta la literatura plasmada en este trabajo para realizar la unidad didáctica, basándonos en metodologías dinámicas y que mejoran la adquisición de una segunda lengua. Valorando y tomando conciencia de la importancia de la comunicación en el aula, y de aprovechar cada detalle ocurrido para potenciar el aprendizaje de nuevas expresiones o palabras.

En tercer lugar, podemos afirmar que se alcanza el objetivo de mejorar la calidad de vida y el bienestar del alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española en los centros escolares de la ciudad trabajando el léxico desde su propio entorno, ya que gracias a las diferentes sesiones impartidas de esta unidad didáctica, el alumnado ha ido adquiriendo más vocabulario que usa en su vida cotidiana, ya que está centrado en su entorno, y ha ido ganando seguridad y confianza para comunicarse sobre todo con sus iguales, además de mejorar notablemente la comprensión y la expresión oral. En las actitudes de este alumnado se ha ido comprobando a través de la observación este bienestar, debido a que conforme íbamos realizando sesiones, cada vez llegaban más contentos, aumentando el número de historias, experiencias y aspectos que iban contando, sintiéndose más incluidos en el entorno y en la sociedad.

En cuarto lugar, se puede garantizar que se ha alcanzado el objetivo de fomentar la importancia de la identificación y la expresión de las propias emociones y las de los demás con el alumnado inmigrante mejorando su comunicación y su bienestar, ya que con el uso del *Panel de emociones* han ido entendiendo los diferentes sentimientos y emociones relacionándolos con experiencias propias del día a día. Habitualmente, como se ha ido explicando durante el desarrollo de las sesiones, expresaban que se sentían alegres, pero también en ocasiones expresaban situaciones ocurridas en la escuela que les producían enfado o tristeza, como por ejemplo conflictos jugando con compañeros, o momentos en los que se han sentido mal por algo, y gracias a trabajar las emociones han sido capaces de identificarlos y expresarlos en el aula con este recurso.

Además, una de las sesiones, concretamente la sesión 7, específicamente trabaja la temática de las emociones y sentimientos con un cuento, comprendiendo y relacionándolas con el *Panel de emociones* y diferentes momentos de su vida, como por ejemplo la alegría con el día del cumpleaños, o el enfado con conflictos con sus hermanos y hermanas, o la calma con momentos de silencio en el aula o alguna canción o música que les tranquiliza. Así, han ido identificando las diferentes emociones pudiéndoles dar un nombre para expresarse y comunicarse, y además han sabido ir evocando diferentes momentos en los que las han experimentado. Así, recomiendo el uso de este panel en el aula o recursos de este estilo, porque pueden ayudar a aumentar la comunicación y la confianza, y mejoran las habilidades sociales, comunicativas y emocionales, al trabajar también de una manera transversal la empatía y la escucha activa.

Por último, podemos afirmar que se ha fomentado la comunicación oral y el habla en contextos reales con este alumnado para que puedan expresarse e ir adquiriendo seguridad en sí mismos en el nuevo entorno, ya que los primeros días apenas se comunicaban debido a la poca confianza en ellos mismos, pese a que en muchas ocasiones conocieran la respuesta de manera correcta. Al fomentar la comunicación y realizar actividades motivadoras, se ha dedicado tiempo en el aula a la conversación, aprovechando todos los momentos para poder permitir que se expresen y hablándoles de manera clara y lenta para que comprendan, así han ido ganando mucha seguridad y confianza. Además, es muy importante que el propio alumnado perciba que se tiene en cuenta tanto sus sentimientos y sus emociones, como sus gustos y sus motivaciones; de esta manera se sienten escuchados y sobre todo se sienten parte de la sociedad trabajando y fomentando la inclusión.

Tras la explicación del cumplimiento de los objetivos, podemos concluir que el trabajo con este alumnado de manera personalizada es esencial, ya que como educadores o docentes es imprescindible cumplir y garantizar la atención a sus necesidades. Debemos ser profesionales con empatía, pacientes y comprensivos con las diferentes situaciones, individualizando la enseñanza para que puedan sentirse valorados y cómodos en el nuevo entorno, por ello como docentes debemos buscar las herramientas y los recursos necesarios para conseguirlo.

Como se ha ido explicando, la presencia de alumnado inmigrante en las aulas va en aumento, por lo que los centros educativos deben aprovechar y enriquecerse de estas culturas y de esta situación, ya que la diversidad es la realidad de nuestra sociedad por lo que debe reflejarse en la escuela.

La realización y puesta en práctica de la unidad didáctica ha sido personalmente una experiencia muy gratificante y enriquecedora, ya que he podido vivenciar en primera persona el desempeño de técnicas y metodologías diversas con este alumnado, percibiendo los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, y adaptando las sesiones y actividades a cada uno de ellos y ellas. Además, a este alumnado acudir a entidades como Cruz Blanca, les ayuda a entender que existen más niños y niñas en la misma situación que ellos, que están aprendiendo un nuevo idioma desde cero que les va a ayudar a comunicarse en el nuevo entorno.

Gracias a esta unidad didáctica, el alumnado ha ido aprendiendo el nombre de los principales parques en los que juega en su tiempo libre, junto con los diferentes materiales con los que se divierten, también ha conocido el nombre del hospital de la ciudad y el sentido de conocer las partes del cuerpo para poder expresarse en situaciones como ir al médico. Asimismo, han adquirido el vocabulario de ropa, han aprendido el nombre de calles y colegios de la ciudad, y las zonas y los muebles que tienen en su propio hogar. Todo ello a partir de contextos reales que tienen relación con su vida cotidiana y su entorno, aumentando su motivación por el aprendizaje del español al percibir que el vocabulario que va adquiriendo es de uso cotidiano, y necesario para poder comunicarse en su día a día.

Para finalizar, resaltar que ha sido una experiencia muy gratificante y significativa la puesta en práctica de la unidad didáctica en contextos reales, y la participación en el voluntariado con la Fundación Cruz Blanca. He podido comprobar la utilidad de cada una de las sesiones y actividades de la propuesta de intervención, y su efectividad en este alumnado, tomando conciencia y comprobando que en cada uno de ellos y ellas el ritmo de aprendizaje es diferente, al igual que la motivación, y la adquisición del idioma, es decir, es importante ir adaptando los tiempos, las actividades y las explicaciones a las necesidades, y a las diferentes situaciones que se van observando como docente.

Si en mi futuro vuelvo a vivenciar la experiencia de enseñar español a alumnado inmigrante, probablemente usare este recurso ya que me parece un material claro, dinámico, completo y significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, M. C., y Valencia Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*. (30), 175-190. <http://hdl.handle.net/11162/141366>
- Aguado Odina, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos* 129 (30), 23-42.
- Arroyo González, M. J., y Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de educación*, (379), 192-215. <http://hdl.handle.net/11162/150703>
- Arroyo González, M. J., y Rodríguez Correa, M. (2015). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias pedagógicas*, (24), 327-346. <http://hdl.handle.net/10486/663143>
- Azorín Abellán, C. M., y Arnaiz Sánchez, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (22), 9-30. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/120003>
- Cabello, F., & Bertola, E. (2015). Características formales y transparencia de los símbolos pictográficos de ARASAAC. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 60-70. <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350841434004.pdf>
- COREOKIDS. [Diverplay baila Coreokids] (18 de diciembre de 2018). COREOKIDS – el baile del cuerpo – DIVERPLAY – Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=z6DoPp-LkTA>

- Cruz Blanca. (2021). *Fundación Cruz Blanca*. Atención a la infancia y familia. Recuperado el día 6 de marzo de 2024 de <https://www.fundacioncruzblanca.org/area/atencion-la-infancia-y-familia>
- Cruz Blanca (febrero de 2020). *Fundación Cruz Blanca*. Historia. Recuperado el día 10 de marzo de 2024 de <https://www.fundacioncruzblanca.org/historia>
- Cruz Blanca. (14 febrero de 2020). *Fundación Cruz Blanca*. Quiénes somos. Recuperado el día 6 de marzo de 2024 de <https://www.fundacioncruzblanca.org/quienes-somos>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26 - 46. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerecho-3736956.pdf
- Ediciones A-Z (Ed). (2020). *El Monstruo de las Emociones*. Ediciones A-Z. <https://www.educaenvivo.com/cuentos-infantiles/el-monstruo-de-las-emociones-cuento-en-pdf/>
- Estalayo Bielsa, P., Miño Puigcercós, R., Malinverni, L., & Rivera Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Education Archives Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Fernández Sierra, J., y Santos-Bocero, G. L. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-23. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232663002.pdf>
- García Madrid, R. (2018) Estrategias para mejorar la comunicación y el lenguaje del alumnado. *Publicaciones Didácticas*. (100), 387-395. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851504.pdf>

Gobierno de Aragón. (18 de julio de 2023). *ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.* <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1286990820303>

González Monteagudo, J., & León Sánchez, M. (2020). Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España. *Migraciones, rasgaduras humanas*. 131-167. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/104425/2020%20Educacio%cc%81n%20intercultural%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González, P. D. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6). <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152377042.pdf>

Hernández-Vileya, S. (2019). *Enseñanza del léxico en educación primaria* [Trabajo de Fin de Master, Universidad de Jaén]. <https://hdl.handle.net/10953.1/11938>

Instituto Nacional de Estadística (2023). *Censo de población. 1 de enero de 2023*. INE. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/prensa/censo_2022_2023.pdf

Ivashchenko, T. L. (2023). La inclusión del alumnado Inmigrante en Educación Primaria. *REIF: revista de educación, innovación y formación*, (9), 7-44.

Ramón Pérez, J, (4 de septiembre de 2023) *Newtral*. Población-extranjera-España. Recuperado el día 14 de marzo de 2024 de <https://www.newtral.es/poblacion-extranjera-espana/20230904/>

López García, M. P. (5 de octubre de 2020). *DDLL- Cursos*. Las Unidades Didácticas en el ámbito de la enseñanza de ELE: componentes para su aplicación en el aula. <http://hdl.handle.net/10481/63689>

- Martínez, N. M. M., Olivencia, J. J. L., & Terrón, A. M. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34.
- Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital: Revista de estudios fisiológicos*, 16(0).
<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- Martín-Pastor, E., Y González-Gil, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 75-89.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/191-396-1-SM.pdf>
- Molina, G., & Ramón, J. (2004). Las unidades léxicas del español. *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL*, 27-50.
- Navarro Romero, B. (2010) Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana, Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/959/PhilUr2.2010.Navarro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Níkleva, D. G., y Viñolo, M. G. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (60), 167-188.
- Núñez Morgades, P. (2005). Familia, escuela y entorno social. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (12), 71-80.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FamiliaEscuelaYEntornoSocial-2047049.pdf>
- Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. En *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Celebrado en Oviedo, Centro Virtual Cervantes, 806-816.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0806.pdf

- Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica (lengua y literatura)*. 24. 381-409. <http://hdl.handle.net/11162/178432>
- Rubio, C. G., & Fernández-Hawrylak, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de sociologia*, (34), 141-155.
- Sanjuán Álvarez, M. y del Moral Barrigüete, C. (2019). Principios didácticos para la enseñanza de vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31(19), 99-116. <https://zaguan.unizar.es/record/95060>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Team (GEM Report)*. UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Usategui Basozabal, E., y del Valle Loroño, A. I. (2016). ¿Es posible una educación intercultural? La mirada del profesorado. *Revista Fuentes*, (8), 260-287. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2528/2388>
- Valero-Errazu, D., Elboj-Saso, C., y Munté-Pascual, A. (2022). Apoyo socioemocional para alumnado inmigrante como factor de éxito escolar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22.
- Vega, N. I., & Villegas-Paredes, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (32). <https://www.redalyc.org/journal/921/92165031012/movil/>
- Ventura Jorge, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*. (21), 30-53. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108882/Tejuelo%2021-2.pdf?sequence=1>
- Villanueva Rodríguez, M. G. (2021). Inclusión de estudiantes cuya lengua materna no es el español. *IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Investigar para formar*. Celebrado en Hermosillo, México. .

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

<https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1284-110-Ponencia-doc-.pdf>

Vivanco, V. (2001). La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Revista de Investigaciones e innovación en la clase de idiomas*, 12, 177-187.

ANEXOS

Anexo 1. *Propuesta de rúbrica de evaluación sesión 1. “Conociendo la ciudad de Huesca”.*

OBJETIVOS DE LA SESIÓN	MEJORABLE	ALCANZADO	SUPERADO
Conocer el nombre de la ciudad en la que viven y los principales lugares teniendo en cuenta sus contextos.	No conoce el nombre de la ciudad en la que vive, y apenas sabe el nombre de lugares a los que acude con frecuencia.	Conoce el nombre de la ciudad y algunos lugares a los que suele ir.	Conoce el nombre de la ciudad y el de aquellos lugares que frecuenta, incluso añade lugares que no aparecen en la sesión.
Diseñar un parque conociendo el nombre de los diferentes elementos, y con coherencia.	No incluye en el dibujo elementos típicos del parque, y no nombra ninguno.	Incluye algún elemento del parque en su dibujo, y conoce el nombre de alguno de ellos.	Diseña un parque colocando y conociendo correctamente los nombres de los diferentes elementos que incluye.

Anexo 2. *Propuesta de rúbrica de evaluación sesión 2 “Hospital San Jorge. Partes del cuerpo”.*

OBJETIVOS DE LA SESIÓN	MEJORABLE	ALCANZADO	SUPERADO
Conocer y nombrar las principales partes del cuerpo.	Apenas ha aprendido a nombrar partes del cuerpo correctamente.	Nombra varias partes del cuerpo, pero suele equivocarse con frecuencia en sílabas.	Sabe nombrar prácticamente al completo todas las partes del cuerpo que se han visto, y sin apenas errores.
Señalar en su propio cuerpo y reconocer correctamente las partes de este.	Muchos errores para reconocer el nombre con la parte de su propio cuerpo, o reconocer la parte señalada.	Ubica correctamente casi todas las partes del cuerpo, y reconoce el nombre, pero es más costoso cuando debe decir la parte.	Señala correctamente las partes del cuerpo que se mencionan en su cuerpo, y también sabe nombrarlas.

Anexo 3. Propuesta de rúbrica de evaluación sesión 3 “El Coso. Las prendas de ropa”.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN	MEJORABLE	ALCANZADO	SUPERADO
Nombrar e identificar las principales prendas de ropa.	No sabe nombrar apenas prendas de ropa, y tampoco las identifica al ver un pictograma de ellas o al relacionarlo con la vida cotidiana.	Nombra varias prendas de ropa, pero no todas, y le cuesta identificarlas, aunque con ayuda lo consigue.	Nombra e identifica todas las prendas de ropa que aparecen en la sesión.
Colocar con coherencia las prendas de ropa al muñeco o ficha.	No conoce en que parte del cuerpo va cada prenda de ropa, pese a realizar el recordatorio y la teoría previamente.	Coloca la ropa de manera coherente en el muñeco, pero alguna prenda no tiene sentido con el lugar, y reflexiona y razona al corregirlo.	Coloca perfectamente y con coherencia las prendas de ropa, acorde con la parte del cuerpo que corresponde.

Anexo 4. Propuesta de rúbrica de evaluación sesión 4 “Voy al colegio. Materiales escolares”.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN	MEJORABLE	ALCANZADO	SUPERADO
Conocer los espacios principales del colegio y saber nombrarlos y escribirlos.	Apenas sabe nombrar los espacios del centro, y no los sabe escribir ni con ayuda.	Nombra varios espacios del centro, pero no sabe explicar su uso, y a la hora de la escritura presenta dificultades.	Nombra todos los principales espacios del colegio, y los escribe correctamente, además conoce su utilidad.
Reconocer, nombrar y escribir el material escolar trabajado en la sesión.	No reconoce apenas los objetos escolares que se han trabajado.	Reconoce la mayor parte del material escolar, pero le cuesta bastante su escritura aún con muestra.	Reconoce, nombra y escribe el material escolar trabajado en la sesión correctamente.

Anexo 5. Propuesta de rúbrica de evaluación Sesión 5 “El supermercado y las tiendas. Los alimentos”

OBJETIVOS DE LA SESIÓN	MEJORABLE	ALCANZADO	SUPERADO
Conocer el nombre de los principales alimentos que se trabajan en la sesión.	No conoce el nombre de ningún alimento trabajado en la sesión.	Conoce el nombre de algún alimento trabajado en la sesión, pero en muchas ocasiones no los asocia correctamente o no los sabe.	Conoce el nombre de la mayoría de los principales alimentos vistos en la sesión.
Clasificar adecuadamente los diferentes alimentos en la tienda o supermercado que corresponda.	No clasifica los alimentos de forma adecuada, colocándolos de manera aleatoria.	Clasifica algunos alimentos correctamente, aunque con varios errores.	Clasifica correctamente casi todos los alimentos entendiendo el sentido de las tiendas y del supermercado.

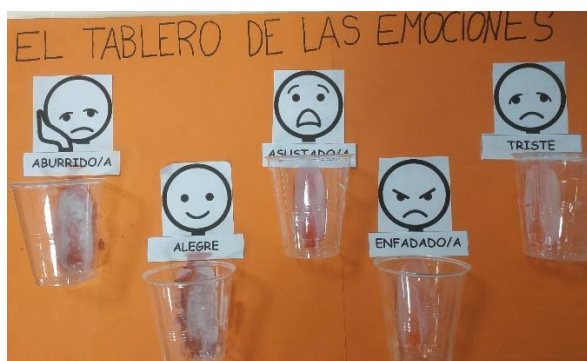
Anexo 6. Propuesta de rúbrica de evaluación sesión 6 “Mi casa. Sus zonas y muebles”.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN	MEJORABLE	ALCANZADO	SUPERADO
Conocer e identificar las principales habitaciones de una casa.	No sabe mencionar apenas habitaciones de la casa ni identificar su función.	Menciona alguna habitación de la casa, pero le cuesta recordarlos y escribirlos.	Nombra todos los principales espacios de la casa y escribirlos correctamente, además conoce su uso.
Ubicar los muebles y usos principales de cada habitación.	No ubica con coherencia los muebles que corresponden a cada habitación.	Ubica algunos muebles en las habitaciones adecuadas, pero con mucha ayuda.	Ubica todos los muebles en los espacios correctos de la casa y los nombra correctamente.

Anexo 7. *Propuesta de rúbrica de evaluación sesión 7 “El monstruo de las emociones”.*

OBJETIVOS DE LA SESIÓN	MEJORAR	ALCANZADO	SUPERADO
Identificar los nombres de las principales emociones que pueden sentirse.	No identifica las emociones y no asocia los nombres.	Conoce los nombres de alguna emoción, pero sigue confundiendo términos.	Nombra todas las emociones básicas que se pueden sentir.
Saber relacionar cada emoción con nuestra propia vida y situaciones.	No relaciona las emociones con su propia vida, siendo incoherente a la hora de identificar lo que siente en cada momento.	Le cuesta, pero relaciona algunas emociones con situaciones de su propia vida, aprendiendo a identificar y a dar nombre a las emociones.	Reconoce y relaciona diferentes vivencias y situaciones de la vida con las emociones, de manera coherente.

Anexo 8. *Panel de las emociones.*



Anexo 9. *Presentación “Vivimos en Huesca”.*

Enlace de acceso: https://www.canva.com/design/DAGCScOZebE/TJ_C-CdjCQyKisbqAO3QzQ/edit

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española



Anexo 10. Ficha creada con Canva “¿En qué ciudad vivimos?”.

Enlace de acceso:

https://www.canva.com/design/DAGCf1lg7t0/mF12cndqLX_TqgNuNa-sBA/edit?utm_content=DAGCf1lg7t0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

¿EN QUÉ CIUDAD VIVO?

Vivo en _____

• Completa las letras que faltan. Luego, une con flechas.

LUGAR

H _ S _ IT _ L

_ O L E _ _ O

S _ P _ R _ _ R _ A D _

_ I _ ND _ D _

_ O _ A

C _ _ A

P _ _ Q _ E

• Encuentra las 4 palabras con las que hayas respondido a las preguntas:

¿DÓNDE PODEMOS COMPRAR LA CARNE?

En la _____

¿DÓNDE PODEMOS COMPRAR EL PANO?

En la _____

¿DÓNDE PODEMOS COMPRAR EL PESCADO?

En la _____

¿DÓNDE PODEMOS COMPRAR LA FRUTA?

En la _____

ALLÍ PODEMOS

- Aprender cosas nuevas
- Comprar comida
- Jugar y pasear
- Ir si estamos enfermos o enfermas
- Comprar ropa
- Vivimos con la familia

• Une con flechas cada palabra con su dibujo.

TOBOGÁN

ÁRBOL

BALANCÍN

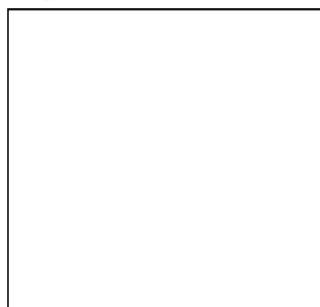
COLUMPIOS

BANCO

EPVZLBEITO
MATEOTPNLA
ONRNPRUBCI
GARNICERIA
DDCIENCIAFI
PESCADERIA
FRUTERIAAPP
OICRNPSMOO
RAAEUNCOUN

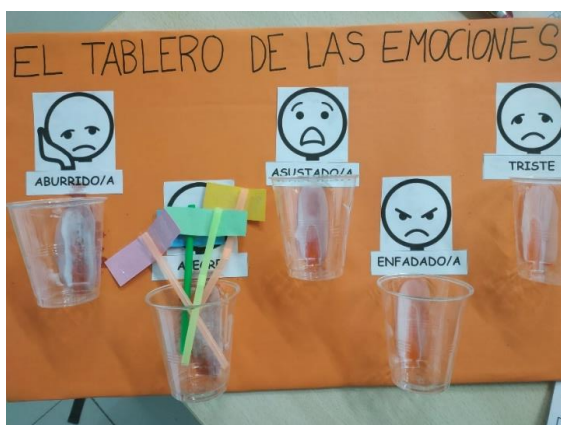
Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

• AHORA TE TOCA ¡DIBUJAR!: Crea en el cuadrado blanco tu PARQUE favorito y PINTALO.



• Escribe lo que hayas dibujado. POR EJEMPLO: Columpio, tobogán...

Anexo 11. Respuestas del alumnado al inicio de la sesión 1.



Anexo 12. Ejemplo de la ficha de un alumno/a. Sesión 1.

¿EN QUÉ CIUDAD VIVO?

Vivo en HUESCA

Completa las frases que faltan. Luego, une con flechas.

LUGAR	ALLÍ PODEMOS:
HOSPITAL	Aprender cosas nuevas
COLEGIO	Comprar comida
SUPERMERCADO	Jugar y pasear
TIENDA DE	Ir si estamos enfermos o enfermas
CASA	Comprar ropa
PARQUE	Vivimos con la familia

Encuentra las 4 palabras con las que hayas respondido a las preguntas:

¿DÓNDE PODEMOS COMPRAR COMIDA? EN LA TIENDA DE

¿DÓNDE PODEMOS COMPRAR ROPA? EN LA TIENDA DE

¿DÓNDE PODEMOS IR SI ESTAMOS ENFERMOS O ENFERMAS? EN EL HOSPITAL

¿DÓNDE PODEMOS JUGAR Y PASEAR? EN EL PARQUE

Encuentra las 4 palabras con las que hayas respondido a las preguntas:

¿DÓNDE PODEMOS COMPRAR COMIDA? EN LA TIENDA DE

¿DÓNDE PODEMOS COMPRAR ROPA? EN LA TIENDA DE

¿DÓNDE PODEMOS IR SI ESTAMOS ENFERMOS O ENFERMAS? EN EL HOSPITAL

¿DÓNDE PODEMOS JUGAR Y PASEAR? EN EL PARQUE

• Une con flechas cada palabra con su dibujo.

TOBOGÁN	
ÁRBOL	
BALANCÍN	
COLUMPIOS	
BANCO	

• Escribe lo que hayas dibujado. POR EJEMPLO: Columpio, tobogán...

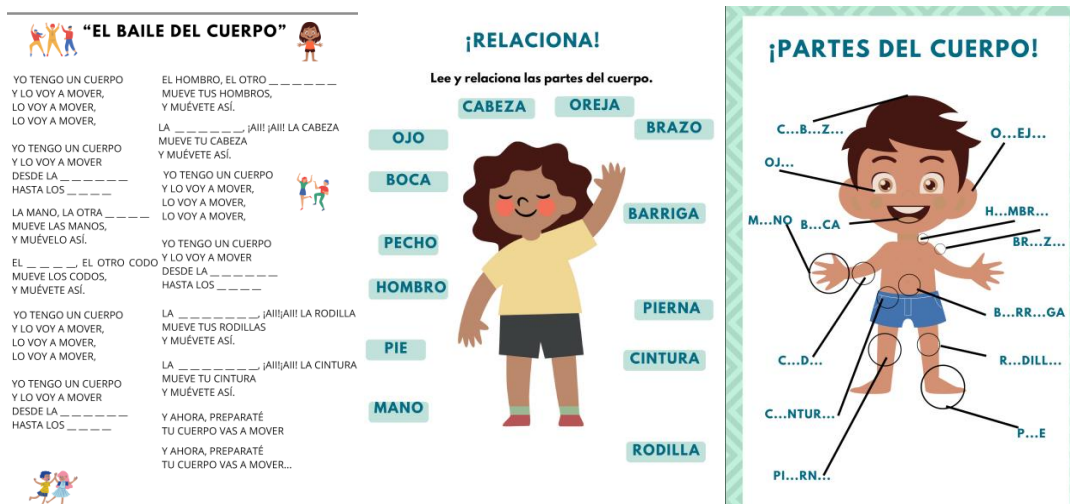
TOBOGÁN

Anexo 13. Diapositiva en la que nos centramos en la sesión 2.



Anexo 14. Ficha “Las partes del cuerpo”. Sesión 2.

Enlace de acceso:
https://www.canva.com/design/DAGBRLIaI0c/B8MspruwEf5hIQLFix49mw/edit?utm_content=DAGBRLIaI0c&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



Anexo 15. Ejemplo de una ficha del alumnado de la canción de la Sesión 2.

"EL BAILE DEL CUERPO"

YO TENGO UN CUERPO
Y LO VOY A MOVER,
LO VOY A MOVER,
LO VOY A MOVER,

YO TENGO UN CUERPO
Y LO VOY A MOVER
DESDE LA CABEZA
HASTA LOS PIES

LA MANO, LA OTRA MANO
MUEVE LAS MANOS,
Y MÚEVVELO ASÍ.

EL CODO EL OTRO CODO
MUEVE LOS CODOS,
Y MÚEVETE ASÍ.

YO TENGO UN CUERPO
Y LO VOY A MOVER,
LO VOY A MOVER,
LO VOY A MOVER,

YO TENGO UN CUERPO
Y LO VOY A MOVER
DESDE LA CABEZA
HASTA LOS PIES

LA RODILLA ¡AII! ¡AII! LA RODILLA
MUEVE TUS RODILLAS
Y MÚEVETE ASÍ.

LA CINTURA ¡AII! ¡AII! LA CINTURA
MUEVE TU CINTURA
Y MÚEVETE ASÍ.

Y AHORA, PREPARATE
TU CUERPO VAS A MOVER

Y AHORA, PREPARATE
TU CUERPO VAS A MOVER...

Anexo 16. Resultado de las dos fichas sobre las partes del cuerpo. Sesión 2.

Lee y relaciona las partes del cuerpo.

CABEZA **OREJA** **BRAZO**

OJO **BOCA** **BARRIGA**

PECHO **HOMBRO** **PIERNA**

PIE **MANO** **CINTURA**

RODILLA

¡PARTES DEL CUERPO!

CABEZA **OREJA**

OJO **BOCA** **MANO** **BARRIGA**

HOMBRO **BRAZO** **PIERNA**

CINTURA **PIE**

Anexo 17. Diapositiva en la que nos centramos en la sesión 3.



TIENDAS DE ROPA

EN HUESCA, HAY VARIAS TIENDAS DE ROPA.
LA CALLE CON MÁS TIENDAS ES EL COSO



CUANDO NECESITAS ROPA, VAS A UNA TIENDA A COMPRAR



Anexo 18. Pictogramas y nombres sobre las prendas de ropa. Sesión 3.



Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española



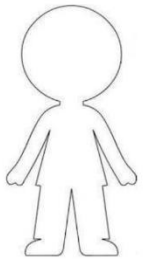
Anexo 19. Ficha “Las prendas de ropa”. Sesión 3.

Enlaces de acceso:

https://www.canva.com/design/DAGD97CYmGM/5kzSFL52BMd9Yvwiqrnesw/view?utm_content=DAGD97CYmGM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

https://www.canva.com/design/DAGBWffyx1w/lsOQ1RxBuE-ppFTN9RC4Bg/view?utm_content=DAGBWffyx1w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

MI MUÑECO/A SE LLAMA:



FALDA

BUFANDA

CAMISETA

CHAQUETA

GORRA

CALCETINES

PANTALÓN

VESTIDO

GORRO













ZAPATILLAS

GUANTES

JERSEY

LA ROPA

• Recorta las prendas de ropa, y luego pégalas en el cuadrado correcto.

LA ROPA

• Pega cada prenda de ropa con su nombre.

CAMISETA	PANTALÓN	GUANTES
FALDA	GORRA	JERSEY
BUFANDA	CALCETINES	ZAPATILLAS
CHAQUETA	VESTIDO	GORRO

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

Anexo 20. Resultado de una de las fichas del alumnado. Sesión 3.



Anexo 21. Diapositiva en la que nos centramos en la sesión 4.



Anexo 22. Pictogramas y nombres del material escolar y lugares del colegio.

Enlace de acceso:
https://www.canva.com/design/DAGB8m5xzLs/GP8Dt4W8ZenetQNh6FQxig/view?utm_content=DAGB8m5xzLs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink&mode=preview

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española



Anexo 23. Ficha “El colegio”. Sesión 4.

Enlace de acceso:
https://www.canva.com/design/DAGB9AgNpSY/ZpNAMbM6gCVxejJ_JFbzAA/view?utm_content=DAGB9AgNpSY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

EL COLEGIO

Une con flechas cada dibujo con su nombre.

Regla ●	●	
Libro ●	●	
Mochila ●	●	
Estuche ●	●	
Lápiz ●	●	
Goma ●	●	

Escribe los nombres debajo del dibujo que corresponde

PIZARRA

TIJERAS

ORDENADOR

PAPELERA

PEGAMENTO

PINTURAS

EL COLEGIO Y SUS ZONAS

Completa las siguientes frases con el vocabulario del colegio correcto:

- Me como el almuerzo en _____.
- Me encanta al _____ a hacer Educación Física.
- Siempre cuelgo el abrigo al entrar en _____.
- Hemos entrado en Internet en la _____.
- Profesora, ¿Puedo ir al _____, por favor?
- Los _____ se han ido a la piscina.

SALA DE INFORMÁTICA

BAÑO

CLASE

PATIO DE RECREO

GIMNASIO

ALUMNOS

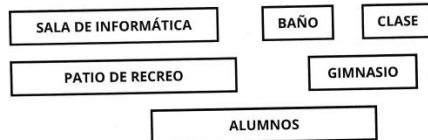
Anexo 24. Resultado de una de las fichas del alumnado. Sesión 4.

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

EL COLEGIO Y SUS ZONAS

Completa las siguientes frases con el vocabulario del colegio correcto:

- Me como el almuerzo en EL PATIO DE RECREO.
- Me encanta al GINNASIO a hacer Educación Física.
- Siempre cuelgo el abrigo al entrar en EL CLASE.
- Hemos entrado en Internet en la SALA DE INFORMÁTICA.
- Profesora, ¿Puedo ir al BAÑO, por favor?
- Los ALUMNOS se han ido a la piscina.



EL COLEGIO

Une con flechas cada dibujo con su nombre.

Regla	●	●	
Libro	●	●	
Mochila	●	●	
Estuche	●	●	
Lápiz	●	●	
Goma	●	●	

Escribe los nombres debajo del dibujo que corresponde

PIZARRA	ORDENADOR	PAPELERIA
PEGAMENTO	TIJERAS	PINTURAS
PIZARRA	TIJERAS	ORDENADOR
PAPELERIA	PINTURAS	

Anexo 25. Diapositiva en la que nos centramos en la sesión 5,

EL SUPERMERCADO

PARA COMPRAR COMIDA VAMOS AL SUPERMERCADO

EN HUESCA, HAY VARIOS SUPERMERCADOS PERO TAMBIÉN PODEMOS IR A:

<p>LA FRUTERÍA</p>	<p>LA PESCADERÍA</p>
<p>LA CARNICERÍA</p>	<p>LA PANADERÍA</p>

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

Anexo 26. *Pictogramas de alimentos con su nombre para la sesión 5.*

Enlace de acceso: https://www.canva.com/design/DAGH_XBA13A/iQyCv-Fyq5yXEv7YzM-_Qg/view?utm_content=DAGH_XBA13A&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor



Anexo 27. *Cajas para clasificar los alimentos de la sesión 5.*



Anexo 28 (Ficha “Crea una receta”. Sesión 5)

Enlace de acceso: https://www.canva.com/design/DAGH5gvQvHo/RBTqJT6j2_bDZpRRL01Pwg/view?utm_content=DAGH5gvQvHo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

MI RECETA

• ELIGE LA OPCIÓN PARA CREAR LA RECETA

SANDWICH ENSALADA MACEDONIA



INGREDIENTES



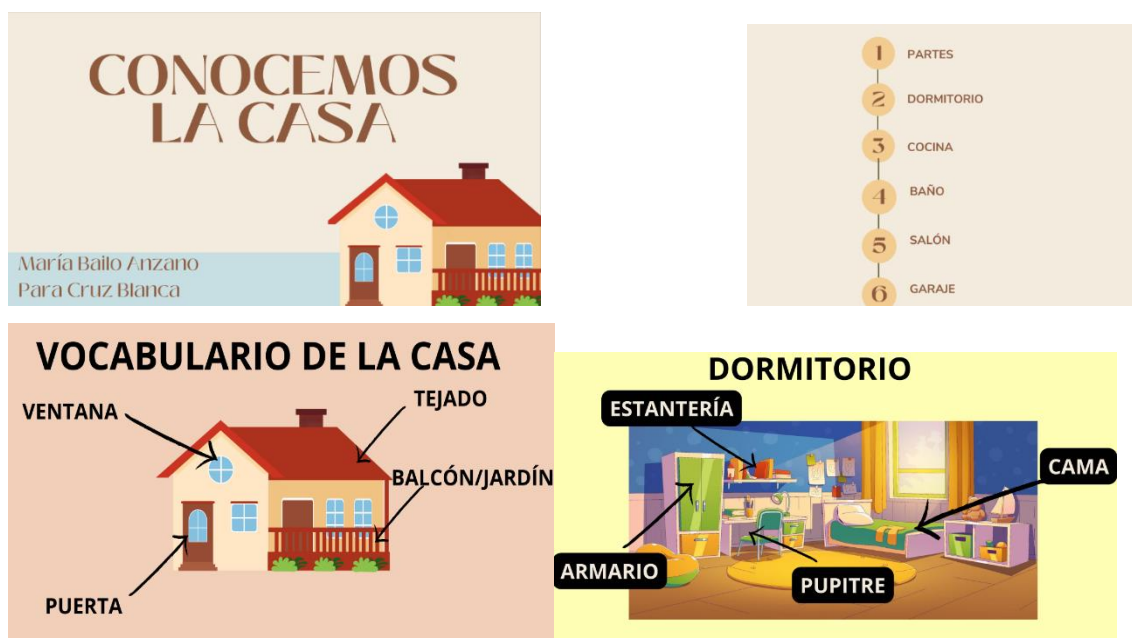
Anexo 29. Ejemplo de la ficha del alumnado de la sesión 5.

Anexo 30. Diapositiva en la que nos centramos en la sesión 6.



Anexo 31. Presentación “Conocemos la casa”. Sesión 6.

Enlace de acceso:
https://www.canva.com/design/DAGCCDJjNjI/T9y6v4dpdrq3eC4_tL0Mhg/view?utm_content=DAGCCDJjNjI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor



Anexo 32. Ficha. La casa. Sesión 6.

LA CASA

Completa estas palabras con las letras correctas

V _ NT _ N

_ EJ _ D _

_ P _ ERT _

- ESTA CASA **NO** TIENE B _ LCO _

Colorea siguiendo las indicaciones

- El **lavabo** de color rojo
- La **ducha** de color amarillo
- El **espejo** de color azul
- El **water** de color naranja

Une con flechas

ARMARIO

CAMA

PUPITRE

ESTANTERÍA

Completa el crucigrama

1 →

2 ↓

S

L

V

Ó

N

A

E

R

E

R

3 →

T

L

V

Ó

N

1

2

3

El coche lo guardo en el _____.

Completa estas palabras con las letras correctas

VENTANAA

PUERTA

TEJADO

- ESTA CASA **NO** TIENE BALCOA

Colorea siguiendo las indicaciones

- El **lavabo** de color rojo
- La **ducha** de color amarillo
- El **espejo** de color azul
- El **water** de color naranja

Une con flechas

ARMARIO

CAMA

PUPITRE

ESTANTERÍA

MICROONDAS

LÁMPARA

HORNO

NEVERA

Completa el crucigrama

1 → S _ _ _ A

2 ↓

3 → T _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

L _ _ _ _ _

Ó

1

2

3

El coche lo guardo en el garaje.

70

Conociendo la ciudad de Huesca: Unidad Didáctica para alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española

m_content=DAGEoT8eKcU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor



Anexo 35. Ficha “Las emociones”. Sesión 7.

Enlace de acceso:
https://www.canva.com/design/DAGEoHv4zog/ZVyJdF67eauKMWzZ1tfHUA/view?utm_content=DAGEoHv4zog&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor



LAS EMOCIONES

- Ayuda al monstruo a unir sus emociones con las caritas y colores.



- Ayuda al monstruo a unir sus emociones correctamente.



ROJO

TRISTEZA

Ríes, saltas, juegas ...

TRISTEZA



VERDE

ALEGRÍA

Echas de menos algo, te escondes, quieres estar solo/a...

ALEGRÍA



AZUL

RABIA

Estás enfadado/a, hay una injusticia,...

RABIA



AMARILLO

MIEDO

Sientes que eres muy pequeño/a, y estás paralizado/a

MIEDO



NEGRO

CALMA

Estás tranquilo/a, estás en paz, respiras profundamente.

CALMA



ROSA

AMOR

Anexo 36. Cuento “El Monstruo de las Emociones”. Ediciones A-Z. Sesión 7.

Enlace de acceso: <https://www.educaenvivo.com/cuentos-infantiles/el-monstruo-de-las-emociones-cuento-en-pdf/>



Anexo 37. Resultado de una de las fichas del alumnado. Sesión 7.

LAS EMOCIONES

• Ayuda al monstruo a unir sus emociones con las caritas y colores.

	ROJO	→	TRISTEZA
	VERDE	→	ALEGRÍA
	AZUL	→	RABIA
	AMARILLO	→	MIEDO
	NEGRO	→	CALMA
	ROSA	→	AMOR

• Ayuda al monstruo a unir sus emociones correctamente.

Ríes, saltas, juegas ...	→	TRISTEZA
Echas de menos algo, te escondes, quieres estar solo/a...	→	ALEGRÍA
Estás enfadado/a, hay una injusticia,...	→	RABIA
Sientes que eres muy pequeño/a, y estás paralizado/a	→	MIEDO
Estás tranquilo/a, estás en paz, respiras profundamente.	→	CALMA