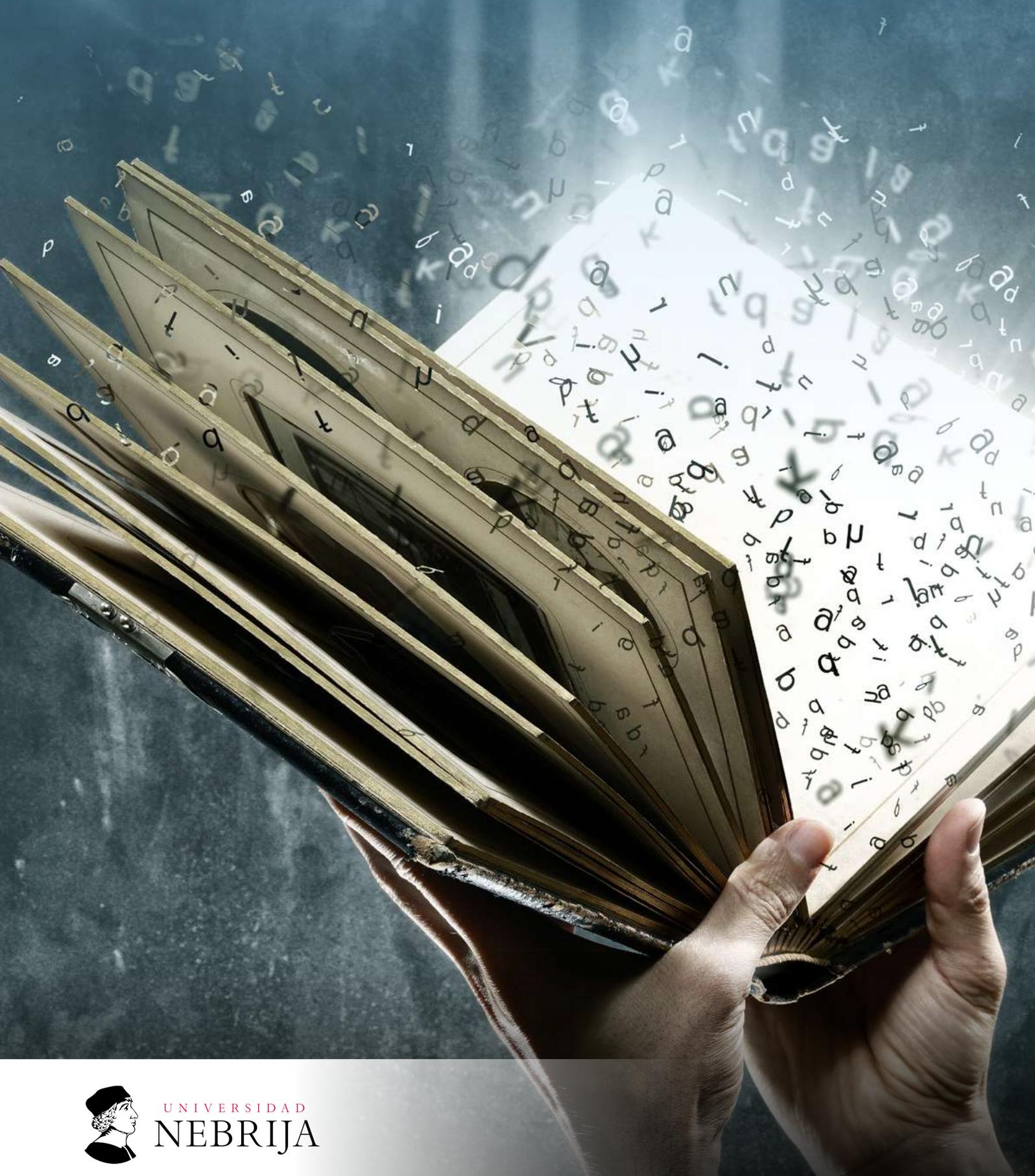


# TransferLAELE



UNIVERSIDAD  
NEBRIJA

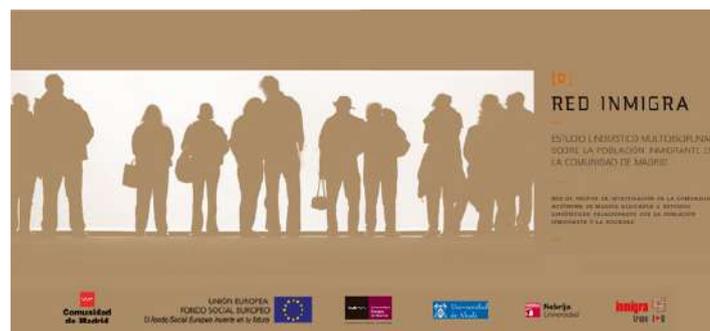
## PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación **TransferLAELE (ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados**.



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**

Cátedra Global Nebrija Santander de Español  
como Lengua de Migrantes y Refugiados

## COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Licerias

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irimi Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

## COMITÉ EDITORIAL

Dra. Marta García Balsas

Dra. Teresa Simón Cabodevilla

Dra. María Eugenia Flores

Dra. Marta Gallego García

Dr. Luca Bazi Otero

UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

**ISSN 2792-3401**

*“Mamá también estudia”.*

*Propuesta didáctica para la integración en la comunidad educativa de madres inmigrantes sinohablantes de nivel A2 con hijos en edad escolar*

Autor: Iker González García

---

**Número 2 Volumen IV Año 2023**

Facultad de Lenguas y Educación

**Máster Universitario en Didáctica de ELE**

**Alumno:** Iker González García

**Tutor:** Pablo Cordero Bermúdez-Coronel

**“Mamá también estudia”  
Propuesta didáctica para la  
integración en la  
comunidad educativa de  
madres inmigrantes  
sinohablantes de nivel A2  
con hijos en edad escolar**

**TFM**

Versión	Fecha	Motivo de modificación	Elaboración	Revisión	Aprobación



GLOBAL CAMPUS  
**NEBRIJA**

## Agradecimientos

---

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres, Charo y Mikel, quienes han sido un apoyo constante durante todo este proceso.

A mi tutor, Pablo Cordero, por su dedicación y ayuda. Gracias por alentarme, confiar en mí y compartir conmigo tus vastos conocimientos sobre la enseñanza a sinohablantes.

A mis compañeros y colegas del curso “Comunícate en español”. En especial a Sheila, Federico, Fer, Ellen y Katrijn. Gracias por las experiencias vividas. Estoy muy contento de haberme iniciado con vosotros como profesor en la enseñanza a sinohablantes.

A mis compañeros del máster de ELE. Además de los mencionados anteriormente, quiero agradecer a Preeti, Laura, Camila, Masha, Soo Jin, Morgan, Mariana, Abbey y Ana Belen. Os llevo a todos en mi corazón. Ha sido maravilloso haber compartido este año con vosotros.

Finalmente, a mis profesores del máster. En especial a Pilar Melero Abadía, quien ha sido una inspiración con su proyecto “Mamá aprende español” en la elaboración de este trabajo. A Aaron Pérez Bernabeu, por haberme introducido en el fantástico mundo de la pronunciación y la prosodia. No podía finalizar el máster sin plasmar un poco de lo que me has enseñado por medio de este trabajo. A Rosana Acquaroni, por compartir conmigo sus ideas y opiniones cuando más las necesitaba. A Cristina Herrero, por sacar el niño que hay en mí gracias a su asignatura. A Ana Martín, por su espontaneidad, amabilidad y las numerosas reuniones de prácticas. Y sobre todo, mis más inmensas palabras de agradecimiento a Rocío Santamaría, por su dedicación y apoyo incondicional en todo momento. Gracias a personas como tú la docencia cobra sentido.

## Autorización

---

D. Iker González García autoriza a la Universidad Nebrija la custodia del presente trabajo.

D. Iker González García autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

## Resumen

---

La inmigración en España forma parte de un fenómeno que genera un importante impacto social, demográfico y económico en el país. En la actualidad, más del 15% de las personas que forman el total de la población pertenece al colectivo inmigrante, lo que supone una de cada seis personas residentes en el país. Dentro de este colectivo se encuentra la comunidad china, cuya nacionalidad es la quinta con mayor número de personas inmigrantes en España. Uno de los aspectos asociados con la inmigración es el aprendizaje del español en aras de favorecer su integración. Para ello, es necesario prestar atención a las necesidades y dificultades de los inmigrantes sinohablantes. De este modo, podremos satisfacer una de las necesidades específicas de esta comunidad: la integración e interacción de las madres inmigrantes chinas en el entorno educativo de sus hijos.

Bajo esta realidad, el presente trabajo ofrece una propuesta didáctica orientada en la enseñanza del español a madres inmigrantes sinohablantes con hijos escolarizados en el Sistema Educativo Español. A tal efecto, la propuesta ha sido desarrollada por medio del enfoque comunicativo por tareas y el método de la simulación educativa con el objetivo de que la madre inmigrante sinohablante pueda adquirir la competencia comunicativa necesaria para interactuar con éxito en contexto educativo de sus hijos. Asimismo, se han tenido en consideración otros aspectos de importancia, a saber: la interculturalidad, la familiarización de las madres con el sistema educativo de España y el funcionamiento del AMPA como asociación para velar por una educación de calidad para sus hijos. El resultado es una propuesta didáctica que busca establecer un vínculo entre las familias y la institución educativa.

**Palabras clave:** enseñanza de español para inmigrantes, sinohablantes, interculturalidad, enfoque por tareas, simulación educativa.

## Abstract

---

Immigration in Spain is part of a phenomenon that generates an important social, demographic and economic impact on the country. Currently, more than 15% of the total population belongs to the immigrant community, which represents one in every six people living in the country. Within this group is the Chinese community, whose nationality is the fifth largest number of immigrants in Spain. One of the aspects associated with immigration is the learning of Spanish in order to favour their integration. To this end, it is necessary to pay attention to the needs and difficulties of Sino-speaking immigrants. In this way, we will be able to satisfy one of the specific needs of this community: the integration and interaction of Chinese immigrant mothers in their children's educational environment.

Under this reality, the present work offers a didactic proposal oriented towards the teaching of Spanish to Sino-speaking immigrant mothers with children enrolled in the Spanish Educational System. To this end, the proposal has been developed by means of a task-based communicative approach and the educational simulation method with the aim of enabling the Sino-speaking immigrant mother to acquire the necessary communicative competence to interact successfully in the educational context of her children. Other important aspects have also been taken into consideration, namely: interculturality, the familiarisation of mothers with the Spanish educational system and the functioning of the AMPA as an association to ensure quality education for their children. The result is a didactic proposal that seeks to establish a link between families and the educational institution.

**Keywords:** teaching Spanish to immigrants, Sino-speakers, interculturality, task-based approach, educational simulation.



## 摘要

---

移民是西班牙社会、人口和经济现象的一部分，对国家产生了重要影响。目前，西班牙总人口的 15% 以上属于移民群体，即每六个人中就有一个移民。在这一群体中，华人是西班牙第五大移民群体。与移民相关的一个方面是学习西班牙语，以利于他们融入社会。为此，有必要关注华语移民的需求和困难。这样，我们就能满足这一群体的一个特殊需求：中国移民母亲在子女教育环境中的融入和互动。

在这种现实情况下，本著作提出了一项教学建议，旨在向有子女在西班牙教育系统就读的讲华语的移民母亲传授西班牙语。为此，我们采用了基于任务的交际方法和模拟教学法，目的是使讲华语的移民母亲获得必要的交际能力，以便在子女的教育环境中成功地进行互动。此外，还考虑到了其他重要方面，即：跨文化性、母亲对西班牙教育体系的熟悉程度以及 AMPA 作为确保其子女获得优质教育的协会的职能。最后，提出了一项旨在建立家庭与教育机构之间联系的教学建议。

**关键词：**向移民教授西班牙语；中国人；跨文化性；任务型方法；模拟教学。

## Índice / Tabla de contenidos

---

Agradecimientos	2
Autorización	3
Resumen / Abstract / 摘要	4
Índice / Tabla de contenidos	7
Índice de abreviaturas	9
Índice de figuras	10
Índice de tablas	11
I. Introducción	12
II. Marco teórico / Estado de la cuestión	17
2.1. La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes en España	17
2.1.1. Necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumno inmigrante	20
2.1.2. Situación y características de la comunidad inmigrante china en España	22
2.1.3. Principales dificultades del alumno chino de ELE	27
2.1.3.1. Dificultades lingüísticas de los aprendientes sinohablantes	27
2.1.3.2. Interculturalidad, características y dificultades culturales de los sinohablantes	30
2.2. La escuela y el contexto educativo en España	37
2.2.1. Análisis del contexto educativo en España	38
2.2.2. Deberes de los padres y la importancia de su participación en la educación de sus hijos	42
2.2.3. Principales diferencias y comparación con el sistema educativo chino	47
2.2.3.1. Principios y objetivos del sistema educativo chino en la actualidad	47
2.2.3.2. Descripción del sistema educativo chino: estructura, etapas y obligatoriedad	48
2.3. Estado de la cuestión	52
2.4. Soluciones metodológicas para la enseñanza de ELE a inmigrantes sinohablantes	61
2.4.1. El enfoque comunicativo	62
2.4.2. El enfoque por tareas	63
2.4.3. La simulación educativa	67

<b>III. Propuesta didáctica</b>	<b>71</b>
3.1. Ficha técnica	71
3.2. Guía didáctica para el profesor	77
3.3. Sugerencias para trabajar después	96
3.4. Posibles restricciones para la puesta en práctica de la propuesta	97
3.5. Material para el alumno	98
<b>IV. Conclusión</b>	<b>136</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>141</b>
<b>Anexos</b>	<b>148</b>
Anexo I	148
Anexo II	149
Anexo III	155

## Índice de abreviaturas

---

EI	Español para inmigrantes
ELE	Español como Lengua Extranjera
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
CEIP	Colegio de Educación Infantil y Primaria
INE	Instituto Nacional de Estadística
ACL	Actividades Comunicativas de la Lengua
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
PGA	Programación General Anual
APP	Aplicación móvil

## Índice de figuras

---

Figura 1. Progresión de la población china en España 1998-2022	23
Figura 2. Distribución de la población china empadronada en España en 2022	23
Figura 3. Edades de la población china en España en 2022	24
Figura 4. Confusiones en la pronunciación y en la escritura	28
Figura 5. Ejemplo de entonema declarativo de una alumna china de 4.º curso	28
Figura 6. Ejemplo de entonema interrogativo de una alumna china de 2.º curso	29
Figura 7. Estructura del sistema educativo en China	49
Figura 8. Tarea para trabajar un contenido a través de la interculturalidad	55
Figura 9. Tarea en la que se recogen aspectos del sistema educativo	57
Figura 10. Tarea en la que se aplican los principios del método del caso	59
Figura 11. Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (Estaire y Zanón, 1990)	66

## Índice de tablas

---

Tabla 1. Subcompetencias de la competencia intercultural	32
Tabla 2. Cultura de aprendizaje china	33
Tabla 3. Cultura china de la comunicación	33
Tabla 4. Horario escolar, expresado en horas, correspondiente a las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria	39
Tabla 5. Roles de los padres y de los maestros con respecto a la educación	43
Tabla 6. Asignaturas obligatorias de la Educación Primaria, Sistema Educativo de la República Popular China	50
Tabla 7. Integración de las ACL en la unidad didáctica de Reyes Delgado (2023)	56
Tabla 8. Contenidos escolares trabajados en la unidad de Alonso Pérez (2023)	58
Tabla 9. Resumen del estado de la cuestión	60

## I. Introducción

---

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2022), se estima que en el 2020 el mundo alcanzó la cifra de los 281 millones de migrantes. Asimismo, dentro de la Unión Europea, España se ha convertido en un importante destino migratorio a la largo de las décadas lo cual ha generado un importante impacto social, demográfico y económico en el país. En la actualidad, se calcula que más del 15% de las personas que forman el total de la población son de origen extranjero, lo que supone una de cada seis personas residentes en el país (Carmona, 2022). En este contexto, la comunidad china se sitúa como una de las mayores comunidades transnacionales del mundo. Según los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), China es el quinto país con mayor número de personas inmigrantes en España, solo por detrás de Marruecos, Rumanía, Colombia y Venezuela.

En líneas generales, el aprendizaje de la lengua surge como un aspecto prioritario para la integración del colectivo inmigrante en la sociedad. De esta manera, adquieren la capacidad de desenvolverse adecuadamente en un contexto comunicativo que al principio les puede resultar extraño. No obstante, el aprendizaje no debe ser planteado como un objetivo en sí mismo, sino como uno de los primeros pasos hacia el camino que supone su integración con plenos derechos en la sociedad (García Parejo, 2002; Kuznetsov, 2010).

En este sentido, no es posible plantear la enseñanza de español a inmigrantes (de ahora en adelante, EI) sin partir de las necesidades del alumno inmigrante (Gómez-Pavón, 2019). Así pues, el entorno más próximo de los estudiantes y sus necesidades comunicativas serán las que sirvan de referencia para la creación de cursos de español (Melero Abadía, 2005). Además, la comunidad inmigrante china se encuentra con dificultades específicas derivadas de la gran distancia lingüística y cultural entre ambos países. Por esta razón, es de suma importancia conocer estas dificultades para comprender donde yace la base de sus errores y, de esta manera, poder anticiparlos y corregirlos correctamente (Cortes Moreno, 2014).

Hecha esta aclaración, “no se puede hablar de una verdadera integración de los inmigrantes hasta que éstos no hayan logrado la reagrupación familiar y hayan escolarizado con éxito a los menores de la familia” Cuesta et al. (2000, p.9). En consecuencia, la participación de las familias inmigrantes en el entorno escolar de sus hijos surge como una de las necesidades comunicativas de este colectivo (Melero Abadía, 2005). Cabe señalar que la participación, además de ser necesaria, también favorece varios aspectos del desarrollo educativo.

Cuando la familia participa de forma activa en la escuela, el rendimiento de los hijos aumenta y, a su vez, esta mejora su calidad educativa (Lorite Sánchez, 2020). En esta misma línea, la educación forma parte de una labor conjunta entre padres y educadores con el objetivo de la educación integral del niño. Gracias a la colaboración entre ambos, se favorecen las condiciones necesarias para que se produzca el desarrollo emocional, social e intelectual de estos niños (Cabrera Muñoz, 2009).

En aras de facilitar la colaboración entre la escuela y las familias se sitúa la Asociación de Padres, Madres y Alumnos (de ahora en adelante, AMPA), la cual reivindica la mejora de las condiciones educativas de los ciudadanos y el derecho a una escuela gratuita, participativa y de calidad (Bernad y Llevot, 2016). Así pues, la participación de las familias inmigrantes a través de comisiones, bancos de familias, proyectos y actividades, organizadas por el AMPA, favorece un buen clima de convivencia, su implicación escolar y su integración en la comunidad educativa (Bernad y Llevot, 2016, pp. 364-365).

Asimismo, para que las familias inmigrantes chinas puedan interactuar con éxito en el entorno escolar de sus hijos, precisan conocer el funcionamiento del Sistema Escolar Español. Dicho de otro modo, el conocimiento de las etapas, los cursos y las asignaturas que estudian sus hijos, facilitará su comprensión sobre los temas a tratar y les aportará una serie de saberes a la hora de velar por la educación de sus hijos. En el caso de España, su sistema educativo posee diferencias ideológicas y una organización de las etapas educativas diferentes a las de China. En este sentido, como explica Berengueras Pont (2014), el sistema educativo chino se basa en satisfacer el bienestar de la causa socialista. Además, está totalmente centrado en la formación de estudiantes con el objetivo principal de la obtención de certificados académicos (Macías Otón, 2007).

Por estas razones, es de vital importancia diseñar propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de español a familias inmigrantes con el propósito de satisfacer sus necesidades específicas en relación con el entorno escolar de sus hijos. Si revisamos el estado de esta cuestión, en efecto, podemos observar la existencia de proyectos y propuestas didácticas orientadas a la integración de las familias inmigrantes en el contexto educativo.

Por ejemplo, el proyecto de Melero Abadía (2005) propone un curso de español para la enseñanza del español por medio del enfoque comunicativo donde se fortalece la posición en la familia de las madres inmigrantes y se las familiariza con el contexto escolar de sus hijos. Por su parte, Reyes Delgado (2023) presenta una propuesta didáctica con

características similares. En ella, integra la mediación para facilitar a los padres de familia inmigrantes los elementos lingüísticos que les ayuden a desenvolverse comunicativamente en el entorno educativo. Finalmente, Alonso Pérez (2023) ofrece una propuesta didáctica para la enseñanza del español a madres inmigrantes marroquíes en inmersión con hijos escolarizados en la ESO. Para ello, se decanta por hacer uso de una metodología basada en la simulación y el método del caso.

Al examinar estos trabajos, podemos evidenciar que en su mayoría están dirigidos a las madres inmigrantes en concreto. Como evidencia Melero Abadía (2005), esto es debido a la realidad que vive este colectivo. Muchas de estas mujeres han seguido a sus maridos cuando emigraron y viven rodeadas de personas que hablan su lengua. Es por ello que estas madres deben de superar varios miedos y trabas para poder aprender español. Además, normalmente las condiciones de los cursos en relación con el horario, el lugar, los contenidos y las metodologías suelen ser desfavorables para ellas dificultando su asistencia en clase (Melero Abadía, 2005, p.19).

Asimismo, estas propuestas didácticas están dirigidas a madres inmigrantes de origen marroquí o bien de diversas nacionalidades. Por ese motivo, encontramos la necesidad de centrar nuestra propuesta en las madres inmigrantes sinohablantes al ser este un colectivo que posee dificultades lingüísticas y culturales específicas y diferentes al resto. Ahora bien, a pesar de considerar nuestra propuesta innovadora en el ámbito sinohablante, no podemos afirmar con exactitud que no existan propuestas didácticas con estas características. Hasta el momento, este ha sido el punto hasta donde ha llegado nuestra investigación.

Dicho esto, el objetivo general es diseñar una propuesta didáctica para lograr la integración en la comunidad educativa de las madres inmigrantes sinohablantes en contexto de inmersión y con hijos en edad escolar. Estimamos conseguir este objetivo general por medio de los siguientes objetivos específicos:

1. Detallar las principales características de la enseñanza de español para inmigrantes.
2. Analizar las necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumno inmigrante de ELE.
3. Identificar las dificultades lingüísticas y culturales de los aprendientes sinohablantes.
4. Mostrar el valor de interculturalidad en el aula para la enseñanza de ELE.
5. Exponer las diferencias entre el sistema educativo de España y el sistema educativo de la República Popular de China.

6. Justificar la importancia de la participación de la familia inmigrante en la educación de sus hijos.
7. Exponer los beneficios de utilizar el enfoque por tareas y la simulación educativa como metodologías para la enseñanza de ELE a inmigrantes sinohablantes.
8. Revisar proyectos y propuestas didácticas dirigidas a la enseñanza de español a inmigrantes con hijos en edad escolar.

Después de exponer los objetivos, procedemos a presentar la estructura de este trabajo fin de máster la cual comprende el marco teórico y la propuesta didáctica. Por su parte, el marco teórico consta de cuatro apartados principales, a saber: la enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes en España, la escuela y el contexto educativo en España, estado de la cuestión y soluciones metodológicas para la enseñanza de ELE a inmigrantes sinohablantes.

En el primer apartado, explicamos las características de la enseñanza de EL y exponemos la importancia del aprendizaje de la lengua en su integración en la sociedad. Como indican varios expertos, el aprendizaje de la lengua les ayudará a desenvolverse comunicativamente en la sociedad y será uno de los primeros pasos hacia el camino que supone su integración con plenos derechos (García Parejo, 2002; Kuznetsov, 2010).

Seguidamente, pasamos a exponer la importancia de analizar las necesidades del alumno inmigrante a la hora de plantear la enseñanza del español. Así pues, Pavón (2019) explica que el análisis de necesidades ha de ser el primer paso para decidir cuáles serán los contenidos y que decisiones metodológicas se han de tomar.

A continuación, identificamos las principales dificultades del alumno chino de ELE. Para ello, es necesario que diferenciamos entre las dificultades lingüísticas y las culturales. Además, mostramos el valor de la interculturalidad con la finalidad de que el alumno pueda desarrollar una conciencia de la cultura meta que facilite la comprensión de su propia persona y de lo que sucede en su nuevo entorno (Ríos Rojas, 2018).

El segundo apartado principal de nuestra propuesta didáctica se centra en la escuela y el contexto educativo en España. Por medio de este apartado, pretendemos explicar los motivos por los que creemos que las madres inmigrantes chinas han de ser conocedoras del funcionamiento del sistema escolar español. Además, aclaramos las razones que nos llevan a relacionar a estas madres con el AMPA y como esta asociación puede favorecer la

comunicación de la familia con el centro educativo. Finalmente, detallamos la estructura del sistema educativo chino y la contrastamos con la del sistema español.

El tercer apartado lo dedicamos al estado de la cuestión donde revisamos el proyecto y las propuestas didácticas con características similares a la nuestra mencionadas anteriormente. En este sentido, los trabajos realizados por estos autores han sido de utilidad como punto de consulta para el diseño de nuestra propuesta didáctica.

Por último, cerramos el marco teórico con la explicación de las metodologías que hemos utilizado para dar respuesta a las necesidades de las madres inmigrantes sinohablantes. Para ello y, en primer lugar, abarcamos enfoque comunicativo en la enseñanza de EI. Como resultado de este enfoque, la enseñanza se vuelve más significativa al estar centrada en el alumno y en sus necesidades comunicativas específicas. Seguidamente, detallamos las características del enfoque por tareas y su utilidad en la enseñanza a sinohablantes. Finalmente, dedicamos un apartado más específico para exponer los beneficios de la simulación educativa como método de enseñanza. Como señala Peris (2018), este método permite recrear una situación comunicativa real en el aula en la que los estudiantes se representan a sí mismos con el propósito de ensayar lo que harían en esa situación. En consecuencia, adquieren la experiencia necesaria para actuar adecuadamente en esa misma situación comunicativa fuera del aula

Una vez finalizado el marco teórico, presentamos nuestra propuesta didáctica titulada: "Mamá también estudia". La presente propuesta está formada por una unidad didáctica orientada a un grupo de madres inmigrantes sinohablantes de nivel A2. Asimismo, la unidad comprende de cuatro sesiones las cuales contienen una ficha técnica en la que figura información detallada en relación con las tareas a realizar en cada sesión.

Para terminar, elaboramos las conclusiones que hemos obtenido al finalizar este trabajo. Para ello, recopilamos las investigaciones consultadas y nuestra propia investigación para mostrar el estado actual de la cuestión e indicar las líneas de investigación que se quedan abiertas.

## II. Marco teórico / Estado de la cuestión

---

### 2.1. La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes en España

Creemos conveniente dar inicio a nuestro marco teórico detallando las particularidades de la enseñanza de ELE. Para ello, en primer lugar, analizaremos la perspectiva de varios autores en relación con las características del alumno inmigrante. En segundo lugar, detallaremos la situación actual y las características específicas de la comunidad inmigrante china en España. Seguidamente, ahondaremos en las necesidades comunicativas de este colectivo para, finalmente, exponer las dificultades lingüísticas y culturales que experimentan en el aprendizaje del español.

A lo largo de las décadas, la inmigración en España ha ido en aumento. En la actualidad, más del 15% de las personas que forman el total de la población han nacido en el extranjero, lo que supone una de cada seis personas residentes en el país (Carmona, 2022). En consecuencia, como explica Blas Nieves (2004), este fenómeno conlleva que el número de personas que precisan el aprendizaje del español se multiplique.

En concordancia con lo anterior, Kuznetsov (2010) indica que aprender la lengua es un aspecto prioritario para la integración del colectivo inmigrante en la sociedad. Esto les ayudará a desenvolverse adecuadamente en un contexto comunicativo que al principio les puede resultar extraño. Asimismo, García Parejo (2002) adquiere una postura similar cuando afirma que el aprendizaje de la lengua no debe ser planteado como una finalidad en sí misma, sino como uno de los primeros pasos hacia el camino que supone la integración con plenos derechos.

De cara a su aprendizaje, Kuznetsov (2010) señala la importancia de tener en cuenta que el perfil de alumno inmigrante es diferente al de los alumnos habituales que encontramos en las academias y universidades donde se aprende español. En cambio, los aprendientes inmigrantes carecen de los recursos económicos para poder pagar las clases por lo que acuden a organizaciones y asociaciones para participar en cursos de español y clases de dinamización cultural. Por su parte, García Parejo (2002) menciona que en la actualidad las clases de enseñanza de ELE son impartidas por medio de ONGs, organizaciones sindicales, asociaciones de inmigrantes, universidades populares y centros públicos de educación de personas adultas que dependen de los ayuntamientos o las comunidades autónomas.

Además, cuando hablamos de El también existen otros factores que tenemos que tener en cuenta. Como indica Miquel López (1995), en primer lugar, es necesario distinguir entre hombres, mujeres y niños. Esto se debe a que cada uno de ellos posee características y ambiciones diferentes, desarrollan papeles sociales diferentes y parten de distintas experiencias. De este modo, es fundamental analizar de manera concreta cada uno de estos grupos para poder satisfacer sus necesidades. En nuestro caso, la realidad del grupo meta implica que centremos nuestro trabajo en las características de las mujeres inmigrantes adultas. En este contexto, García Parejo (2002) hace referencia a los estudios etnográficos de Rockhill (1994) y Saxena (1994) e indica que en ciertas ocasiones las mujeres inmigrantes se ven obligadas a vivir en el país que las acoge sin aprender el idioma. Según Rockhill (1994), esto es debido a los aspectos culturales que afectan al estatus de poder y a los derechos de estas mujeres. Mientras muchas de estas mujeres anhelan ir a la escuela, la realidad de su cultura de origen genera que se vean confinadas al hogar y no tengan la oportunidad de aprender.

En estas mismas líneas se sitúa Melero Abadía (2005) cuando evidencia la realidad en la que viven las mujeres inmigrantes en España. Estas mujeres, en la mayoría de los casos, siguieron a sus maridos cuando emigraron y muchas de ellas viven en la sociedad prácticamente sin hablar ni entender español. Asimismo, suelen vivir junto a personas que hablan su lengua y son sus hijos quienes hacen habitualmente de traductores. Así pues, estas mujeres han de superar varios miedos y trabas para poder aprender español por lo que difícilmente acuden a centros de adultos para apuntarse a un curso de español. Además, normalmente las condiciones de los cursos en relación con el horario, el lugar, los contenidos y las metodologías suelen ser desfavorables para ellas dificultando su asistencia en clase (Melero Abadía, 2005, p.19).

Por su parte, Miquel López (1995) destaca el multilingüismo como otro punto interesante en cuanto a las características de la enseñanza al inmigrante adulto. En este sentido, la autora explica lo siguiente:

Deberemos considerar que los/las inmigrantes adultos, tengan o no una formación académica, tienen un rasgo fundamental que hay que tener cuenta y que va a ser una de las claves de todo nuestro proceder didáctico: son hablantes de su lengua materna y, en muchos casos, hablantes competentes de dos o más lenguas (la materna y la de la colonia, por ejemplo) que han adquirido, en la mayor parte de los casos, fuera del marco académico. (p.244).

Asimismo, también resulta necesario diferenciar entre refugiados e inmigrantes económicos. Mientras que entre los primeros podemos encontrar universitarios y profesionales, los segundos suelen provenir de zonas rurales, no suelen tener una profesión y, normalmente, tampoco están alfabetizados (Miquel López, 1994). Bajo esta perspectiva, la alfabetización surge como otro de los aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de EI. No obstante, como aclaran Villalba y Hernández (2006), es bastante común que al alumno inmigrante se le caracterice con términos negativos y se le atribuyan características desfavorables. Por lo tanto, se suele tener la tendencia de caer en estereotipos y establecer una relación entre el inmigrante y la alfabetización. Además, según los autores, los alumnos alfabetizados y los no alfabetizados comparten las mismas necesidades comunicativas. No obstante, existen diferencias en cuanto a su enseñanza. En el caso de los no alfabetizados, es necesario crear adaptaciones didácticas que tengan en cuenta las características perceptivas y las estrategias de aprendizaje de las que se apoyan (Villalba y Hernández, 2006).

De cara a nuestra propuesta didáctica, nosotros nos encontramos con un colectivo de madres ya alfabetizadas. Estas mujeres, poseen estudios primarios y medios, por lo que entran dentro de la mayoría de inmigrantes mencionada por Villalba y Hernández (2006): “la mayor parte de los inmigrantes poseen estudios primarios y un amplio porcentaje, estudios medios o superiores” (p.168). Por ese motivo, no consideramos necesario profundizar más en los aspectos de la alfabetización al pertenecer estos a otro ámbito de estudio. No obstante, el sistema de escritura chino y el español son dos sistemas en colisión. Por ende, este factor deberá de ser considerado de cara a analizar las dificultades del colectivo.

Otro aspecto interesante es el planteado por Villalba y Hernández (2006) cuando proponen considerar la enseñanza del EI como una rama adicional de la enseñanza de ELE. Sin embargo, opinan que esta cuestión debería de ser abordada desde una perspectiva más concreta. Para ellos, el trabajo con inmigrantes adultos supone atender a nuevas situaciones comunicativas de las que se recogen de forma estándar en los cursos de español. Esto conlleva a que también surjan nuevas funciones comunicativas y nuevos exponentes lingüísticos. Para ello, los autores consideran primordial analizar el entorno lingüístico en el que se desenvuelven los estudiantes inmigrantes adultos y ajustar los cursos a las necesidades de los mismos.

Tuts y Moreno (2005) comparten la misma perspectiva e indican que “creer que las personas inmigrantes necesitan de una enseñanza de la lengua “para ellas” es caer en una

nueva forma de discriminación” (p.16). Por ese motivo, la enseñanza del EI puede ser tomada en cuenta como una rama de la enseñanza de ELE. No obstante, en el caso del EI, las autoras señalan las siguientes particularidades:

- El análisis de necesidades ha de ser el primer paso para la enseñanza de la lengua.
- El profesor debe tener una buena formación y ser reflexiva y atenta a las situaciones que ocurren en el aula.
- La enseñanza de la lengua debe de ser significativa y tener relación las situaciones comunicativas que forman su realidad actual como adultos inmigrantes.
- La enseñanza no debe centrarse únicamente en las funciones comunicativas útiles e inmediatas. Una vez aprendido lo esencial, esta debe desarrollarse para proporcionar un aprendizaje más completo y provechoso para los alumnos.

Nosotros coincidimos con los autores anteriores y creemos que nuestra propuesta didáctica tiene que estar centrada en la realidad que viven nuestras alumnas inmigrantes. Para ello, consideramos esencial analizar las posibles necesidades de las mismas con la finalidad de determinar los contenidos de la unidad y presentar situaciones comunicativas que reflejen esta realidad. Asimismo, nos sumamos a la postura de no atribuir características desfavorables a los estudiantes inmigrantes por su condición. De este modo, los factores sociales y económicos que los rodean no son un impedimento para su enseñanza. Somos nosotros los docentes quienes debemos considerar estos factores y adaptarnos a sus necesidades para proporcionarles la mejor enseñanza posible.

### 2.1.1. Necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumno inmigrante

Antes que nada, creemos que no podemos abarcar la enseñanza de EI sin tener en consideración las necesidades del alumno inmigrante. En este sentido, Gómez-Pavón (2019) considera que analizar las necesidades del alumno ha de ser el primer paso para decidir cuáles serán los contenidos y que decisiones metodológicas se han de tomar. Además, como plantea Castellanos Vega (2010), debemos de tener en cuenta que las necesidades de los alumnos siempre son cambiantes y no pueden ser planteadas como comunes a todas las personas. Miquel López (1995) se suma a esta postura e indica que en el caso del colectivo inmigrante “las necesidades son dinámicas y evolucionan constantemente: no son las mismas a su llegada, que más tarde” (p.247).

Teniendo en cuenta a Miquel López (1995), las necesidades del alumno inmigrante pueden ser clasificadas en dos tipos: las necesidades de aprendizaje y las necesidades comunicativas. Las primeras, son aquellas relacionadas con el instrumento cognitivo que el estudiante dispone en su calidad de hablante de otra lengua. Asimismo, también tienen en consideración las estrategias que el alumno utiliza para aprender una nueva lengua. Existe una mayor posibilidad de que el aprendiente reconozca la utilidad de lo que está aprendiendo cuando la enseñanza del español es más cercana a lo que él hace como hablante. De este modo, podrá activar sus estrategias y partir de lo que ya sabe para realizar diferentes acciones.

Por otra parte, podemos definir las necesidades comunicativas como aquellas que parten de la necesidad del estudiante en desenvolverse comunicativamente en situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, Miquel López (1995) señala la necesidad de los alumnos inmigrantes por alcanzar objetivos comunicativos inmediatos, a saber: saludar, preguntar el precio, dar las gracias, pedir información, expresar dolor, entender instrucciones, etc. No obstante, como explica este autor, existen ocasiones donde nuestra perspectiva del inmigrante conlleva a que generemos una imagen demasiado esquemática y simple de sus necesidades.

En este sentido, Níkleva Dimitrinka y López-García (2016) destacan la existencia de casos donde los estudiantes necesitan utilizar la lengua en contextos específicos relacionados con su entorno social o laboral. Así pues, ciertas situaciones cotidianas de comunicación pueden pasar ser no tan prioritarias mientras que sus intereses y necesidades específicas se convierten en sus necesidades inmediatas. En esta misma línea se sitúa Melero Abadía (2005), quien evidencia como el entorno más próximo de los estudiantes y sus necesidades comunicativas pueden servir de referencia para la creación de cursos de español. La autora explica cómo, según su experiencia, los alumnos inmigrantes suelen ser conscientes de cuáles son sus necesidades comunicativas. No obstante, afirma que “también hay temas sobre los que deberían tener información y no son conscientes de esa necesidad como, por ejemplo, temas relacionados con la escuela de sus hijos” (Melero Abadía, 2005, p.22)

En este sentido y, con miras a nuestro trabajo, hemos decidido tener en consideración las palabras de los autores anteriores. Por ello, planteamos nuestra propuesta con el objetivo de atender las necesidades específicas de un colectivo en concreto: las madres inmigrantes con hijos escolarizados en el país. Estas mujeres se encuentran en una fase en la que ya

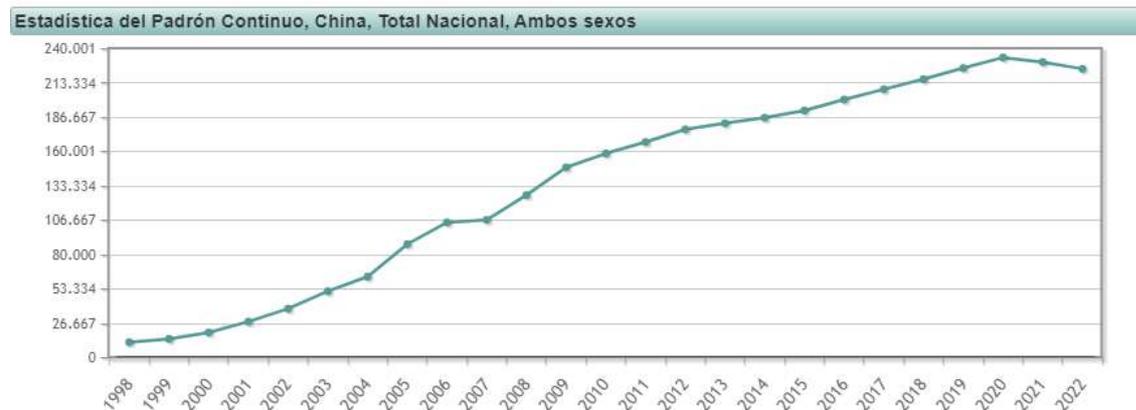
han superado los objetivos comunicativos inmediatos mencionados por Miquel López (1995): saludar, preguntar el precio, dar las gracias, pedir información, expresar dolor y entender instrucciones, entre otros. Sin embargo, debido a su situación como madres, ahora necesitan utilizar la lengua para desenvolverse comunicativamente en el contexto escolar de sus hijos.

### 2.1.2. Situación y características de la comunidad inmigrante china en España

Una vez hemos analizado las características de la enseñanza del Ei, creemos conveniente continuar nuestra revisión teórica con las particularidades específicas de los inmigrantes sinohablantes. Para ello, en primer lugar haremos un breve recorrido histórico sobre la inmigración de personas chinas a España. Posteriormente, continuaremos analizando diferentes aspectos del colectivo inmigrante chino, a saber: distribución de la población china en España, edad, nivel educativo, perfil de los inmigrantes y principales diferencias entre los inmigrantes de primera y segunda generación. Finalmente, tendremos en consideración los aspectos anteriores y explicaremos los motivos por los que hemos decidido dirigir nuestra propuesta didáctica a las madres inmigrantes sinohablantes.

La comunidad china es una de las comunidades inmigrantes con mayor presencia dentro de la sociedad española. Según los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), China es el quinto país con mayor número de personas inmigrantes en España, solo por detrás de Marruecos, Rumanía, Colombia y Venezuela. Por su parte, Ma (2018) indica que la historia se remonta al siglo XVI, cuando el primer grupo de inmigrantes chinos se asentó en el país. Fue en las décadas de 1920 y 1930 cuando llegó a España la primera gran oleada de inmigrantes chinos que trabajaban como vendedores ambulantes. Después de la Segunda Guerra Mundial, se dedicaron a la restauración y, posteriormente, al comercio y al sector textil. No obstante, la gran mayoría de los chinos residentes en España empezaron a llegar al país en torno a la década de 1990. De tal modo, si nos basamos en los datos aportados por el INE, podemos observar como la población ha continuado en aumento.

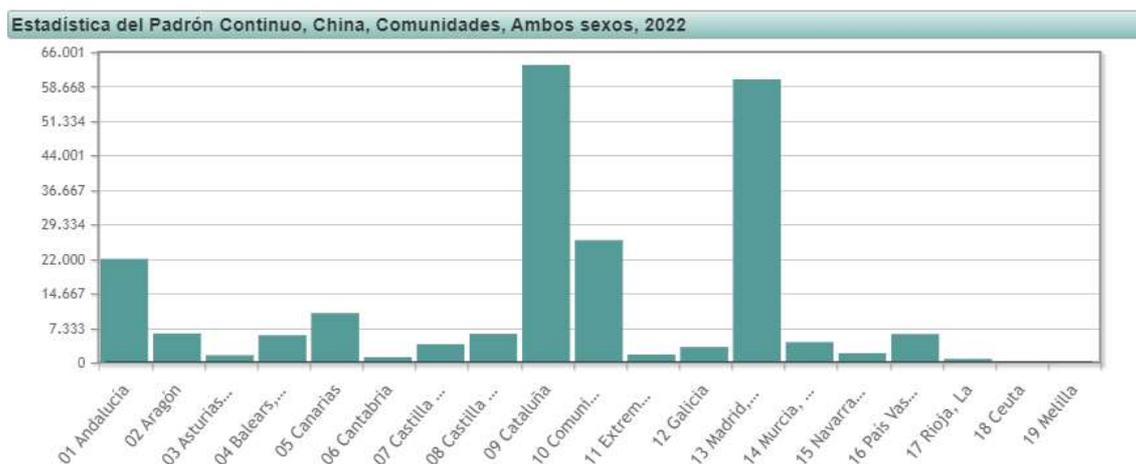
**Figura 1. Progresión de la población china en España 1998-2022**



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Entre cuanto al origen de estos inmigrantes, Wang (2020) destaca las provincias de Zhejiang y Fujian como su principal procedencia. Además, especifica que las personas procedentes de las regiones de Qingtian y Wenzhou, de la provincia de Zhejiang, forman el 80% de la población inmigrante china que reside España. Por otro lado, dentro del territorio español la distribución geográfica de estas personas está más dividida. Según los datos del INE, la Comunidad de Madrid (60.148) y Cataluña (63.338) son las principales comunidades autónomas donde reside la población inmigrante china.

**Figura 2. Distribución de la población china empadronada en España en 2022**



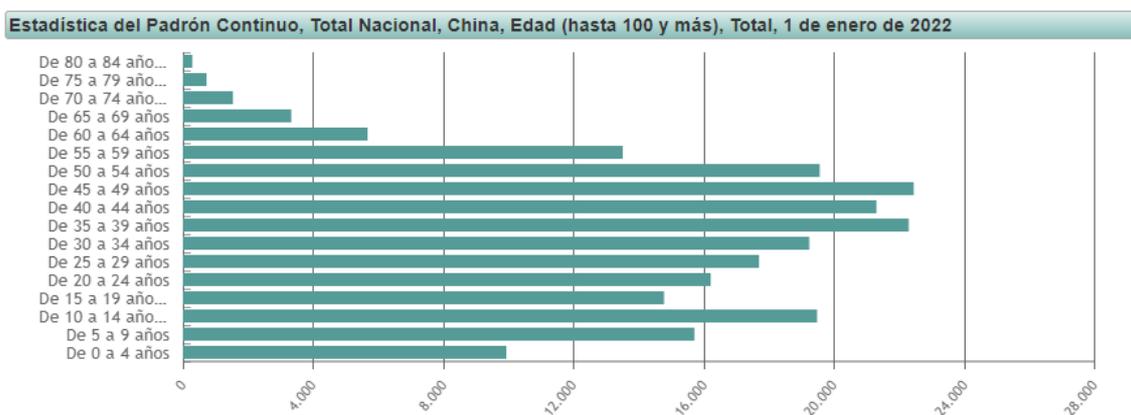
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Tras su llegada, los inmigrantes chinos forman comunidades mayores e intentan establecer un entorno de convivencia parecido al que han dejado en su país. Con ello, comienzan a desarrollar tanto sus vidas personales como laborales (Wang, 2022). Un ejemplo de estas comunidades se encuentra en el barrio de Usera, situado al sur de Madrid. En él, está establecida una gran comunidad de inmigrantes chinos que han formado subcomunidades

con personas de distintos orígenes de China. Por consiguiente, en la actualidad el barrio de Usera es considerado como el barrio chino de España (Wang, 2022). Así pues, este hecho afecta directamente al porcentaje de alumnos chinos en los colegios del barrio. El caso más significativo es el del CEIP República de Venezuela, con un 25% de estudiantes de origen asiático. Por ello, el colegio ha decidido incorporar en su programa escolar actividades relacionadas con la cultura china y colabora directamente con el Ayuntamiento de Madrid en las festividades que se realizan para celebrar el año nuevo chino (Márquez, 2019).

En concordancia con este análisis, podemos considerar la edad de los inmigrantes como otro aspecto importante dentro de las características de la comunidad china. Si observamos la estadística de la población china empadronada en España, podemos evidenciar como la mayor parte se encuentra en edad laboral. Además, destacamos el alto número de niños entre los cinco y los catorce años de edad. Esto confirma lo que hemos mencionado con anterioridad. Una vez los inmigrantes chinos llegan al país continúan desarrollando sus vidas y, por lo tanto, forman unidades familiares.

**Figura 3. Edades de la población china en España en 2022**



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Con respecto al nivel educativo, Wang (2022) señala que la mayor parte finaliza sus estudios oficiales con la educación secundaria o incluso en etapas anteriores. En su caso, cuando llegan a España normalmente establecen su propio negocio familiar y se encargan por si mismos de la mayor parte de las tareas del comercio. No obstante, la autora indica que cada vez hay más inmigrantes con estudios universitarios que llegan desde China para trabajar en empresas internacionales. De este modo, en la actualidad Wang (2022, pp.16-17) destaca la existencia de cinco grupos principales:

1. Descendientes de los migrantes chinos que llegaron a España para trabajar en la venta ambulante en el siglo XX.
2. Inmigrantes con formación universitaria que trabajan en grandes multinacionales y buscan mejorar sus condiciones laborales además de una vida fuera de China.
3. Inversores con gran poder adquisitivo que buscan nuevos negocios en el extranjero.
4. Estudiantes que llegan para completar su formación universitaria en España.
5. Inmigrantes con estudios primarios o secundarios y experiencia laboral poco especializada. Son el grupo más numeroso y se desplazan en busca de nuevas oportunidades. Con su llegada van estableciendo negocios familiares.

En el caso de estos últimos, Wang (2022) agrega que antes de migrar a España han de trabajar durante un tiempo para conseguir los recursos económicos necesarios. Además, una vez establecen sus comercios suelen sobrepasar las horas de trabajo habituales por lo que no disponen del suficiente tiempo libre para socializar. Esta situación repercute directamente en su integración social con la comunidad local.

Asimismo, para hablar de las características de este colectivo es necesario diferenciar entre inmigrantes de primera y segunda generación. Como plantea Wang (2022), los primeros son aquellos padres criados en China mientras que los segundos son los hijos nacidos o criados en España. Por un lado, los inmigrantes de primera generación conservan estrechos lazos con su cultura y establecen únicamente las relaciones sociales necesarias para poder administrar sus negocios familiares. Este hecho dificulta su proceso de integración y afecta negativamente a su aprendizaje del español. Por ese motivo, de cara a la enseñanza del idioma la autora recalca la importancia de reconocer cuales son los aspectos lingüísticos concretos que posee esta comunidad en su proceso de adquisición. Para ello, es necesario tratar la distancia lingüística entre ambos idiomas e identificar las dificultades a las que se enfrentan. De este modo, se podrán diseñar cursos que tengan en cuenta estas dificultades y puedan enseñar a los alumnos a desenvolverse en situaciones reales de comunicación de la sociedad de acogida (Wang, pp. 29-30).

Por otro lado, como explica Wang (2022), los inmigrantes de segunda generación presentan menos dificultades de integración, socialización y aprendizaje que los anteriores. A pesar de ello, pueden presentar distintos grados de integración. En este sentido, los adolescentes enfrentan más dificultades que los niños que han sido escolarizados en el sistema educativo de España en edades tempranas. Asimismo, “este grupo se encuentra en un continuo intermedio, con una tensión interna constante, entre mantener los vínculos con sus familias

y alcanzar las expectativas culturales que heredan de sus padres y asimilar la cultura de la sociedad de acogida” (Wang, 2022, p. 25).

En suma, podemos afirmar que la comunidad china en España no es homogénea y tiene características diferentes. Sin embargo, dentro de sus particularidades podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- La población inmigrante china residente en España ha ido en aumento desde la década de los 90.
- Los inmigrantes de segunda generación son aquellos que tienen mayor representación. Generalmente, están formados por padres y madres con hijos escolarizados en España y trabajan en negocios familiares. Asimismo, presentan problemas de integración y tienen dificultades lingüísticas para aprender el idioma.
- La Comunidad de Madrid se posiciona como una de las comunidades autónomas de preferencia para su residencia.
- El barrio de Usera es considerado como el barrio chino de España debido al gran número de subcomunidades chinas que viven él. Dentro del mismo, el CEIP República de Venezuela se destaca por tener un gran porcentaje estudiantes de esta nacionalidad, lo que conlleva a que colabore con el Ayuntamiento de Madrid en la celebración de festividades chinas.

Frente a estas conclusiones y, a efecto de nuestra propuesta didáctica, nosotros hemos decidido trabajar con adultos inmigrantes de segunda generación al ser el colectivo más representativo dentro de la comunidad de inmigrantes chinos. Asimismo, en el apartado anterior hemos evidenciado la necesidad de este colectivo en utilizar la lengua para desenvolverse comunicativamente en la escuela de sus hijos. Así pues, al satisfacer sus necesidades comunicativas favorecemos su integración en la sociedad. Lo que pretendemos es que nuestra aportación sea lo más significativa posible. Es por ello que nos hemos dirigido al barrio de Usera, en Madrid, donde se encuentra uno de los colegios con mayor número de alumnos chinos. De este modo, consideramos que el CEIP República de Venezuela forma parte de un entorno social que reúne los aspectos necesarios para la elaboración de nuestro trabajo. No obstante, invitamos al lector interesado a analizar otras escuelas con características similares para trasladar esta propuesta.

### 2.1.3. Principales dificultades del alumno chino de ELE

Por medio de este apartado, expondremos algunas de las dificultades más habituales que afrontan los sinohablantes en el aprendizaje del español. Para ello, en primer lugar, plantaremos las dificultades lingüísticas derivadas de la distancia lingüística entre su lengua materna y el español. Posteriormente, argumentaremos la importancia de la enseñanza intercultural a inmigrantes y, seguidamente, relacionaremos esta enseñanza con las dificultades y los choques culturales que experimentan los sinohablantes.

Queremos destacar que, a efecto de nuestra propuesta didáctica, lo que buscamos no es trabajar aspectos lingüísticos concretos como pueden ser la ortografía, la entonación o el léxico, entre otros. No obstante, creemos conveniente realizar un breve análisis de estas dificultades para entender mejor las características de nuestros estudiantes. En el caso de las dificultades culturales, realizaremos un análisis más extenso y ejemplificaremos con nuestra propuesta didáctica las decisiones que hemos tomado para hacer frente a estas dificultades.

#### 2.1.3.1. Dificultades lingüísticas de los aprendientes sinohablantes

Como plantea Cortés Moreno (2014), para averiguar las principales dificultades lingüísticas de los sinohablantes es necesario recurrir a la comparativa entre la lengua china y la española. De esta manera, podremos comprender donde se encuentra la base de sus errores para posteriormente anticiparnos y corregirlos correctamente. Sin embargo, el autor indica que no todos estos errores pueden ser atribuidos a la transferencia negativa o interferencia que se crea del chino al español. Existen otros errores de carácter intralingüísticos que son comparables a los errores efectuados por los nativos al aprender español.

En materia de ortografía, como explica Cortés Moreno (2014), es de sobra conocido el empleo de caracteres o sinogramas en la lengua china. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes chinos están familiarizados con el *pinyin* e incluso han estudiado inglés, por lo que no comienzan de cero cuando empiezan a estudiar español. Así pues, los estudiantes sinohablantes cometen confusiones ortográficas que están derivadas de sus propias confusiones fónicas. Estas últimas son causadas por su percepción auditiva y generan problemas de pronunciación. Entre las confusiones fónicas la autora destaca aquellas que pertenecen a los siguientes fonemas consonánticos:

1. Líquidas /l/, /r/ y /r/.
2. Entre las sonoras laxas y sus correlatos sordas tensas —/b/ - /p/, /d/ - /t/ y /g/ - /k/—.
3. Entre las fricativas /s/ y /θ/.

Debido a estas confusiones, se generan faltas ortográficas como, por ejemplo: *pantera* por *bandera* o *coser* por *cocer*, entre otras. Asimismo, en ocasiones la transferencia del inglés puede resultar negativa. En muchos casos los estudiantes chinos pueden escribir *professor* en lugar de *profesor* o *intelligente* en lugar de *inteligente* (Cortés Moreno, 2014).

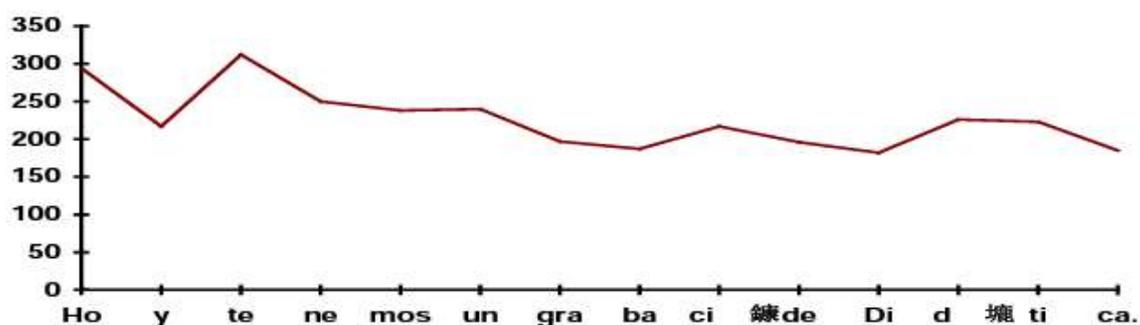
**Figura 4. Confusiones en la pronunciación y en la escritura**

Fonemas españoles que no existen en chino...	b	d	g	θ	r, r
...y que fácilmente confunden con...	p	t	k	s	l
dando lugar a, p. ej.,	*Pilpao	*vertat	*canar	*sapato	*Loma
en lugar de...	Bilbao	verdad	ganar	zapato	Roma

Fuente: Cortes Moreno, 2014, p. 185.

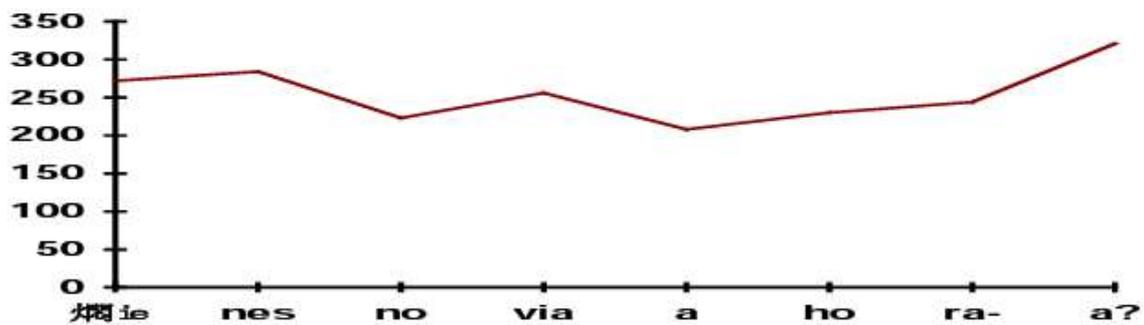
En relación con la prosodia, podemos apreciar diferencias significativas entre el español y el chino. Para ello, es necesario que hablemos de la entonación y los entonemas (contornos). Mientras que en español los entonemas interrogativos se caracterizan por tener una inflexión final ascendente, en chino se identifican por su alto registro inicial. En el caso de los entonemas declarativos, en español poseen una inflexión final descendente mientras que en chino tienen un registro inicial medio (Cortés Moreno, 2014).

**Figura 5. Ejemplo de entonema declarativo de una alumna china de 4.º curso**



Fuente: Cortes Moreno, 2014, p. 181.

**Figura 6. Ejemplo de entonema interrogativo de una alumna china de 2.º curso**



Fuente: Cortes Moreno, 2014, p. 181.

Por su parte, Jin (2016, pp.1-2) señala que la mala interpretación de las partículas de polaridad *si* y *no* también puede dar lugar a una mala interpretación. Para explicar este malentendido, el autor aporta el siguiente ejemplo:

*Español: ¿Has comido ya? Chino: No.*

*Español: ¿No has comido? Chino: Sí.*

*Español: Entonces, ¿has comido ya? Chino: No.*

Nos encontramos con preguntas interrogativas totales donde para el español, las respuestas serán igual independientemente de ambas preguntas: *¿Has comido ya?* o *¿No has comido?* No obstante, en el caso de los chinos, si aparecen las dos partículas de polaridad en la misma situación, ellos contestarán dos respuestas diferentes. Para la pregunta *¿Has comido ya?* responderán *no*, mientras que para la pregunta *¿No has comido?* responderán *sí*. Desde la perspectiva del chino, en este caso ambas respuestas indican desconformidad hacia la información preguntada por el interlocutor. Por ese motivo, es indiferente que la respuesta sea *sí* o *no*, en este contexto ambas sirven para declarar que todavía no han comido (Jin, 2016).

Por lo que atañe a la morfosintaxis, Cortés Moreno (2014) evidencia que el chino posee categorías gramaticales mucho más versátiles que el español. En chino se utilizan palabras que al mismo tiempo pueden funcionar como verbos y como proposiciones. Un ejemplo de ello es la palabra 在 /tsài/, la cual es el verbo *estar* y, a su vez, la preposición *en*. Por esta razón, es común que el alumno sinohablante pueda crear oraciones como, por ejemplo, *Mi madre ahora en casa*. En este caso, la preposición intenta actuar como verbo.

Finalmente, el léxico es otro de los aspectos que causa dificultades a los sinohablantes. Como destaca Santos Rovira (2011), esto se debe a que a la hora de aprender el idioma, el alumno intenta establecer conexiones entre su lengua de origen y la lengua meta. Así pues, estas conexiones son difíciles de realizar cuando existe gran distancia lingüística entre ambas lenguas. Entre las dificultades léxicas, el autor menciona el uso de los verbos *ser* y *estar* como una de las más frecuentes. Esta confusión está originada por la falta de diferenciación entre ambos verbos. Algo que ocurre tanto en chino como en inglés. De este modo, es frecuente que los estudiantes chinos utilicen expresiones como, por ejemplo, *Yo era muy triste* o *Ella ha estado su mejor amiga*.

Para concluir, como hemos comentado al inicio de este apartado, el objetivo de nuestra propuesta didáctica no es el de trabajar aspectos lingüísticos concretos. Sin embargo, de cara al diseño de las actividades hemos tenido en consideración las posibles dificultades lingüísticas de las madres chinas inmigrantes. Por ello, una de las decisiones que hemos tomado ha sido la de incluir muestras de lengua o exponentes lingüísticos en forma de modelos y ejemplos en nuestra unidad. De este modo, nuestras alumnas pueden apoyarse en los modelos y hacer uso de ellos para comunicarse. Asimismo, hemos añadido un cuadro con aclaraciones en chino en aquellas actividades donde las madres puedan necesitar ayuda con ciertos términos e instrucciones. Muestra de estos dos aspectos son las tareas seis y siete de la segunda sesión de nuestra unidad (consúltese en pp. 110-111).

Por último, hemos contemplado las dificultades prosódicas de los sinohablantes en relación con la entonación de las preguntas interrogativas totales y las negativas (aquellas que poseen las partículas *si* y *no*). Por esta razón, queremos aportar material complementario a nuestra unidad didáctica donde se trabajen estos aspectos (consúltese en pp. 132-135).

### 2.1.3.2. Interculturalidad, características y dificultades culturales de los sinohablantes

Las dificultades que experimentan los inmigrantes sinohablantes no están únicamente relacionadas con los parámetros lingüísticos. Este colectivo también presenta dificultades generadas por la distancia cultural entre ambos países. En primer lugar, como indica Rios Rojas (2008), es necesario tener en cuenta que cuando una persona se ve obligada a desplazarse a otro país debe de enfrentarse a un nuevo contexto cultural para el que no está programado. Al emigrar, esta persona porta una experiencia y conocimientos que han

sido establecidos por su propia lengua y cultura. Por consiguiente, tiene la necesidad de aprender a convivir y comunicarse en un nuevo contexto social que posee códigos culturales diferentes a los suyos.

Álvarez Baz (2012) parte de la premisa lanzada por Hymes (1972) e indica que el aprendizaje de una lengua debe ser complementado con la exploración y comprensión de la cultura asociada a dicha lengua. Además, define la integración de los aspectos culturales como imprescindibles para capacitar a los alumnos a desenvolverse en situaciones comunicativas reales. De este modo, el aprendizaje de la lengua se transforma en un instrumento de acercamiento cultural y deja de ser un objetivo por sí mismo.

Por su parte, Jin y Cortazzi (2001) recalcan la necesidad de tener en cuenta la cultura del alumno en la enseñanza de la lengua. Tal como indican los autores, esto favorece el entendimiento entre el alumno y el profesor y facilita la comprensión de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula. Esta idea es reforzada por Santos Rovira (2019), quien evidencia la existencia de determinadas situaciones donde los alumnos no son capaces de hacerse entender a pesar de emplear una oración sin errores lingüísticos.

Por lo tanto, Níkleva Dimitrinka (2012) y Ríos Rojas (2018) concuerdan en que la enseñanza de la lengua no es solo lingüística. En efecto, también requiere de una educación intercultural. En este sentido, Níkleva Dimitrinka (2012) define la interculturalidad como el reconocimiento y el respeto mutuo entre hablantes de distintas culturas. Asimismo, en el contexto de la enseñanza de lenguas, mencionan que “este fenómeno adopta un enfoque cultural, cuyo objetivo es aprender a comportarse de forma adecuada, reconocer y respetar la diversidad y desarrollar la competencia intercultural” (p.166). En su caso, Ríos Rojas (2018, p.13) explica que la interculturalidad ha de favorecer a la eficacia comunicativa, al intercambio de vivencias, a la coexistencia en una sociedad plural y a la integración del colectivo inmigrante en la sociedad.

Es por ello que si hablamos de interculturalidad en el ámbito escolar también debemos de hablar de la competencia intercultural. Byram (1997) fue el primero que utilizó este término para referirse a la habilidad que posee el hablante para interactuar de forma adecuada y flexible con otros hablantes de otras culturas mientras acepta diferentes perspectivas y actúa como mediador entre las mismas. En este sentido, la competencia intercultural va más allá que su antecesora, la competencia sociocultural. Como expresa Álvarez Baz (2012), la primera forma parte de un tipo de cultura más dinámica que promueve el aprendizaje

cooperativo. A su vez, Riutort Cánovas (2010, p.344) resume las características de la competencia intercultural mencionadas por Byram (1997, pp. 56-64) según el dominio:

**Tabla 1. Subcompetencias de la competencia intercultural**

Dominio		Definición
Conocimientos (saberes)		Se refiere al sistema de referencias culturales de los grupos sociales y de sus productos y prácticas en el grupo de “el otro” y en el propio, así como al conocimiento general de las interacciones sociales e individuales
Actitudes (saber ser)		Se trata de la capacidad afectiva para superar el etnocentrismo y la capacidad cognitiva de establecer y mantener una relación entre las culturas.
Habilidades	De interpretación y relación (saber comprender)	Es la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la propia
	De descubrimiento e interacción (saber aprender/hacer)	Se refiere a la capacidad para crear un sistema interpretativo de los significados, las creencias y las prácticas culturales desconocidas hasta el momento, provengan de una cultura desconocida o no.
	De conciencia crítica/cultural (saber comprometerse)	Es la habilidad para evaluar críticamente sobre la base de criterios explícitos las perspectivas, prácticas y productos de la cultura propia y la ajena.

Fuente: Riutort Cánovas, 2010, p.344, a partir de Byram, 1997, pp. 56-64.

Así pues, para trabajar la interculturalidad en el aula Alonso y Fernández (2013) destacan la importancia de promover aspectos como la tolerancia, la empatía, la curiosidad y el respeto hacia los demás y hacia su cultura. De este modo, se crearán experiencias y sentimientos positivos que favorecerán el aprendizaje. Asimismo, las autoras indican que la interculturalidad no debe abordarse de forma puntual y aislada. Tiene que estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estrechar la unión entre lengua y cultura. En adición, Pujol Berché (2009) señala que el papel del profesor también es importante. El docente deberá de reflexionar sobre sus propias acciones y poseer el conocimiento intercultural necesario para utilizar una serie de actitudes y destrezas interculturales que permitan el tratamiento de la heterogeneidad y la diversidad en el aula.

Nosotros nos sumamos a la postura de los autores anteriores e identificamos la interculturalidad como un aspecto primordial en la enseñanza a inmigrantes. Por ese motivo, a continuación analizaremos las características culturales de los sinohablantes y los choques culturales que puede experimentar este colectivo inmigrante en su llegada a España.

En primer lugar, tenemos que tener en consideración que los sinohablantes parten de una cultura de aprendizaje y de una cultura de la comunicación diferente a la española. Esto conlleva a que existan grandes diferencias en la forma de aprender y en la forma de comunicar de ambas culturas (Álvarez Baz, 2012). A continuación, se recogen dos tablas que resumen la cultura de aprendizaje y la cultura de la comunicación china:

**Tabla 2. Cultura de aprendizaje china**

Característica principal	Comentario
El aprendizaje es valorado	Los estudiantes deben tener curiosidad, interés y expectativas por aprender
El aprendizaje es respeto	El amor filial se extiende a los profesores. Son expertos, padres, amigos. Se preocupan y ayudan
El aprendizaje supone relaciones recíprocas	Profesores y alumnos tienen deberes y responsabilidades entre sí: ambos aprenden académica y moralmente
El aprendizaje es social	El desarrollo personal tiene un lugar en un entorno colectivo. Las relaciones clave deben conseguir la armonía, no el desacuerdo
El aprendizaje consiste en pensar y hacer	El aprendizaje es incompleto sin una reflexión profunda y sin una aplicación práctica, los alumnos se fijan en los productos y resultados
El aprendizaje consiste en ser aprendiz	El aprendizaje se basa en estrategias a largo plazo de arduo trabajo ahora para cosechar la recompensa futura. Supone seguir a un "maestro" en palabra y obra
El aprendizaje es ilustración	El aprendizaje supone la memorización y acumulación de conocimientos. Lo que se memoriza es comprendido y desarrollado para ser utilizado más tarde para la creación
El aprendizaje es memorización	La memorización es una concesión a la experiencia colectiva del pasado y a la autoridad de otros. La memorización es parte del progreso

Fuente: Álvarez Baz, 2012, pp. 290-291, a partir de Jin y Cortazzi, 2001, p 120.

**Tabla 3. Cultura china de la comunicación**

Característica principal	Comentario
La comunicación produce armonía	El objetivo principal de la comunicación es facilitar las relaciones armónicas, no solo compartir información de manera funcional
La comunicación depende de la autoridad	La comunicación sigue a la tradición y a la autoridad antes que a la originalidad o espontaneidad. Los hablantes dan prioridad a los expertos, incluidos los profesores
La comunicación depende de lo que se sabe	Los hablantes dicen lo que saben y no consideran la comunicación como medio para saber

La comunicación es inductiva	Se utilizan a menudo patrones inductivos: primero la historia y luego el punto principal, o primero la razón y luego el resultado, en vez de al revés
La comunicación es holística	Los contrarios pueden ser parte de una verdad mayor por lo que existe una tendencia a pensar en términos de “tanto esto como lo otro” en vez de “esto o lo otro” como en el sistema binario
La comunicación es recíproca	Ambos participantes tienen la responsabilidad de entenderse. No todo tiene por qué ser explícito. Los oyentes/lectores pueden sacar sus propias conclusiones
La comunicación funciona por analogía	La analogía, los ejemplos o indicaciones pueden servir como pruebas, en vez de las etapas explícitas
El silencio es comunicación	El silencio es aceptable cuando se trata de temas ambiguos o sensibles. El silencio puede ser muestra de solidaridad y servir para evitar situaciones incómodas

Fuente: Álvarez Baz, 2012, pp. 291-292, a partir de Jin y Cortazzi, 2001, p 120.

Como podemos observar, la forma de aprender de los chinos tiene grandes diferencias con nuestra cultura de aprendizaje. Dentro de sus características destacamos el trato y el respeto al profesor donde el “amor filial” se extiende a los docentes. En relación con la cultura de la comunicación, en la mayoría de los aspectos, la cultura china posee características totalmente contrarias a las nuestras. En este sentido, a diferencia de los españoles los chinos prestan silencio cuando se tratan temas sensibles y lo utilizan para evitar situaciones incómodas. Asimismo, para entender estas diferencias es necesario tener en cuenta cuales son las influencias culturales tradicionales que han marcado la historia china, entre las que se encuentran el confucianismo, el taoísmo y el budismo. Si como docentes somos capaces de comprender estas doctrinas, también podremos entender las creencias que influyen el comportamiento de los estudiantes chinos en clase (Álvarez Baz, 2012).

Así pues, en su llegada a España, el colectivo chino puede llegar a experimentar una gran variedad de choques culturales. Estos están derivados tanto por las diferencias culturales vistas anteriormente como por el desconocimiento de los códigos de la sociedad española. Nosotros, en primer lugar, analizaremos los choques culturales relacionados con la pragmática. De acuerdo con Santos Rovira (2011), es comúnmente conocida la diferencia que existe en el tratamiento de la cortesía entre ambos países. Mientras que en China lo más común es dar las gracias cuando se recibe un cumplido, en España lo adecuado es desvalorizarse. En esta misma línea, Miquel López (2004) indica que en España habitualmente suelen darse dos reacciones. La primera opción es que la persona rechace participar en el ritual del elogio, agradezca y cambie de tema. Mientras que en la segunda

opción la persona acepta participar en el rito del cumplido. En este caso el receptor resta importancia al cumplido pero espera que el emisor insista en él.

En concordancia con lo anterior, cuando se entregan regalos también se producen choques culturales. España lo habitual es que abramos el regalo en el momento mientras la otra persona espera nuestra reacción. Sin embargo, en China ocurre lo contrario. Quien recibe el regalo dará las gracias y lo guardará para abrirlo posteriormente cuando se encuentre solo (Santos Rovira, 2011).

Por otro lado, como plantea Santos Rovira (2011), la intimidad también es la causa de múltiples malentendidos. En China las cuestiones económicas en relación con el salario y los ahorros suelen ser cuestiones que se utilizan para “romper el hielo”. Sin embargo, en España estos aspectos entran dentro de un ámbito más privado. Para ellos, su salario no es un secreto, por lo tanto, no forma parte de su intimidad. Desde su perspectiva, aquello que únicamente conocen ellos mismos o sus familiares cercanos es lo que entra dentro de su intimidad. En el caso de su economía, su salario es algo conocido por centenares de personas, entre los que se encuentran los administrativos de la empresa donde trabaja, sus compañeros, sus jefes y los empleados del banco, entre otros. No obstante, el autor señala la existencia otros temas que nosotros consideramos básicos y que suelen ser introducidos durante los primeros días en el aula de ELE. Por ejemplo, los alumnos chinos suelen mostrarse reacios a la hora de hablar de su familia o describir sus gustos al considerarlos de índole privado. Sobre todo en público y con una persona en quien no tienen confianza.

Otro choque cultural, por curioso que parezca, tiene relación con los colores. A diferencia de la cultura occidental, en la cultura china el luto se simboliza con el color blanco. El verde, a su vez, también puede provocar malentendidos. Para ellos, cualquier persona que porta una prenda verde en la cabeza está dando a entender que “tiene cuernos” (Santos Rovira, 2011).

En suma, las diferencias culturales que hemos expuesto deben ayudarnos a entender las dificultades culturales por las que pasa el alumno sinohablante. Es por ello que si pretendemos integrar la interculturalidad en el aula, como docentes, es necesario que las conozcamos. Como hemos mencionado con anterioridad, los inmigrantes parten de un conjunto de experiencias y conocimientos que han sido establecidos por su propia lengua y cultura. Nosotros, debemos utilizar estos conocimientos como base para que los alumnos

puedan desarrollar una conciencia de la cultura meta que facilite la comprensión de su propia persona y de lo que sucede en su nuevo entorno (Ríos Rojas, 2018)

Asimismo, nos sumamos a la postura de Santos Rovira (2011) cuando afirma que enfocar específicamente la enseñanza del español teniendo como referencia la lengua de origen del alumno tendrá resultados mucho más exitosos y facilitara la adquisición de la lengua meta. De tal modo, coincidimos con Álvarez Baz (2012, pp. 289-290) cuando recalca la importancia de tener en consideración los aspectos culturales de los sinohablantes e incluirlos en los materiales didácticos que se utilicen en clase. Al respecto, el autor aporta los siguientes motivos, lo cuales parten de las metas de la enseñanza intercultural:

1. Evita el pensamiento de que la cultura de la lengua que están estudiando es más importante que su propia cultura.
2. Hace que la negociación sea una parte fundamental para comunicarse en sociedades multiculturales.
3. Fortalece la identidad de los alumnos para prevenir rechazos y bloqueos.

Por estas razones, de cara a nuestro trabajo hemos decidido incluir aspectos propios de la cultura china y, además, hemos tenido en cuenta las tipologías de actividades propuestas por las siguientes autoras para trabajar la interculturalidad en el aula.

Por su parte, Pujol Berché (2009) presenta una propuesta de actividad intercultural centrada en el gran abanico de puntos de vista diferentes que podemos tener sobre un mismo concepto, por ejemplo, el trabajo. De esta manera, se exponen las diferentes perspectivas y creencias sobre el significado de la palabra “trabajo” en cada cultura. Para nuestra unidad didáctica, hemos tomado como referencia esta tipología de actividad y la hemos utilizado para que las madres inmigrantes chinas expresen sus pensamientos acerca de la figura del profesor, tanto chino como español (consúltese en sesión 4, tarea 2, p.124). El propósito es evidenciar lo que significa para ellos la figura del docente en ambos países y el valor positivo o negativo que puedan atribuirle según su cultura.

Esta tipología de actividad está directamente relacionada con otra de las actividades propuestas por Pujol Berché (2009) la cual se basa en los estereotipos. Los estereotipos se definen como los juicios de valor que hacemos sobre personas y grupos. Asimismo, entre sus características se encuentran la generalización, el reduccionismo, la permanencia y la amalgama. Tal y como señala la autora, los estereotipos entran dentro de “conductas fijas

difíciles de eliminar porque son potentes y están arraigadas” (Pujol Berché, 2009, p.8). Es por ello que en la actividad con la que hemos ejemplificado antes, primero pedimos a las madres que expresen su opinión acerca de la imagen que tenían del profesor español antes de venir a España y, posteriormente, comenten lo que piensan una vez ya están en el país. De esta manera podemos comprobar si la generalización y las conductas fijas que comenta la autora han cambiado una vez las madres se han familiarizado con la figura del profesor español y la cultura de la sociedad española.

Por medio de nuestra unidad también hemos querido recoger ciertos choques culturales que pueden experimentar estas madres en el contexto escolar de sus hijos. Anteriormente, hemos analizado el funcionamiento de la cultura de aprendizaje de los chinos y hemos podido comprobar el respeto e incluso amor filial que se tiene hacia la figura del profesor. El autor de este trabajo es conocedor de las particularidades de este trato y como docente de alumnos sinohablantes se ha percatado de varias acciones que pueden resultar poco adecuadas en España. Entre ellas se encuentra la costumbre de hacer regalos al profesor por parte de los adultos. Consideramos que en el momento en el que las madres inmigrantes tengan una tutoría con el maestro de sus hijos, pueden experimentar incomodidad e incompreensión si el docente no actúa de la manera que ellas esperan al recibir un regalo al. Además, el profesor también puede encontrarse envuelto en una situación comprometida e incómoda al ser una costumbre poco común en España. Por esta razón, hemos decidido incorporar este aspecto cultural en nuestra unidad (consúltese en sesión 4, tarea 5, p.125).

Finalmente, Alonso y Fernández (2013) consideran los juegos de simulación como una tipología de actividad realmente útil para desarrollar la interculturalidad en clase. Las autoras indican que por medio de la simulación los estudiantes pueden actuar como lo harían ellos mismos. Además, este tipo de juego promueve la empatía, la autonomía y el aprendizaje experiencial, el cual tiene gran impacto en los comportamientos interculturales de los alumnos. Es por ello que para nuestra unidad hemos optado por incluir un juego de rol en donde las madres han de simular una tutoría con el profesor (consúltese en pp. 129-130).

## 2.2. La escuela y el contexto educativo en España

Consideramos oportuno continuar esta revisión teórica desarrollando uno de los temas principales de nuestra propuesta didáctica. A través de este apartado, pretendemos explicar

los motivos por los que creemos que las madres inmigrantes chinas han de ser conocedoras del funcionamiento del sistema escolar español. Además, queremos aclarar las razones que nos llevan a relacionar a estas madres con el AMPA y, como esta asociación, puede favorecer en la integración a la sociedad de estas mujeres y en la educación de sus hijos.

Para defender nuestra postura, en primer lugar, haremos un análisis del Sistema Educativo Español y sus características. En segundo lugar, mostraremos la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos. En relación con lo anterior, introduciremos el AMPA y su posición en la relación familia-escuela. Finalmente, revisaremos las bases del sistema educativo chino y evidenciaremos las principales diferencias en relación con el sistema español.

### 2.2.1. Análisis del contexto educativo en España

En la actualidad, el sistema educativo del país es regido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE)<sup>1</sup>, y su propósito es proporcionar a todas las personas los recursos educativos esenciales para alcanzar su pleno desarrollo social, personal y profesional. Asimismo, el sistema se encuentra estructurado en enseñanzas de régimen general y en enseñanzas de régimen especial. Dentro de las primeras se incluyen la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el bachillerato, la formación profesional y la educación universitaria.

En este sentido y, con miras a nuestro trabajo, nos centraremos en analizar las características de la Educación Primaria; etapa educativa que cursan los hijos de las madres a las que está dirigida nuestra propuesta. En conformidad con el artículo 5 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, la Educación Primaria constituye en conjunto con la ESO y los Ciclos Formativos de Grado Básico la Educación Básica. Además, indica que tiene carácter obligatorio y comprende tres ciclos con una duración de dos años cada uno que abarcan desde los seis hasta los doce años de edad. En cuanto a la organización, contempla diferentes áreas que han de estar dirigidas al desarrollo de las competencias por parte de

---

<sup>1</sup> Según el blog de las bibliotecas y centros de documentación del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del Ministerio de Cultura y Deporte (2022), la ley entró en vigor en 2020 y ha sido implementada de manera progresiva a medida que avanzan los años académicos, terminando de implementarse en el periodo 2023/2024. Durante el curso 2022/2023, se han introducido las modificaciones en el currículo de los cursos impares de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos formativos de grado básico, mientras que en el próximo año académico se implementarán en los cursos pares.

los estudiantes. A continuación, podemos observar una tabla en donde se establecen las áreas en relación con los ciclos de primaria y el horario escolar:

**Tabla 4. Horario escolar, expresado en horas, correspondiente a las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria**

Áreas	Ciclos		
	1.º	2.º	3.º
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.	160	160	160
Educación Artística.	120	120	120
Educación Física.	100	100	100
Educación en Valores Cívicos y Éticos.	0	0	0
Lengua Castellana y Literatura.	280	280	280
Lengua Extranjera.	120	120	125
Matemáticas.	180	185	180
Religión.	70	70	70

Fuente: Artículo 5 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. ANEXO IV.

Cabe destacar que, por un lado, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, se puede desdoblar en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Por otro lado, el área de Educación Artística también puede ser desdoblada en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra (Artículo 8 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo). Asimismo, el horario destinado a cada ámbito está asociado al tiempo necesario de trabajo para cada una de ellas. En este sentido, las administraciones educativas son aquellas que determinan la proporción de los horarios escolares que disponen los centros para llevar a cabo el desarrollo completo de todas las competencias de la etapa. Además, son las responsables de incorporar los contenidos transversales en todas las áreas y ámbitos. No obstante, el artículo 21 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, recoge los términos y las normas que desarrolla la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y, de este modo, indica que las administraciones educativas también facilitan de cierta autonomía a los centros, tanto en relación con horario lectivo como con otros aspectos académicos.

“En el ejercicio de su autonomía, los centros podrán adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o ámbitos, en los

términos que establezcan las administraciones educativas” (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo).

Para el desarrollo de nuestra propuesta, hemos investigado si la autonomía que otorgan las administraciones educativas es legítima y si, en efecto, se aplica en el colegio en el que estudian los hijos de las madres inmigrantes chinas. Para ello, hemos recurrido a la Programación General Anual del CEIP República de Venezuela (curso 2021/2022) la cual presenta la siguiente estructura:

1. Objetivos generales para el curso.
2. Criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios.
3. Modificaciones del proyecto educativo.
4. Planes de mejora de los resultados académicos.
5. Planes del centro:
  - a) Plan de convivencia.
  - b) Plan de atención a la diversidad.
  - c) Plan de acción tutorial.
  - d) Plan para el fomento de la lectura, el desarrollo de la comprensión lectora la mejora de la expresión oral. Biblioteca de centro.
  - e) Plan de trabajo del coordinador TIC.
  - f) Programa de las actividades extraescolares y complementarias.
  - g) Programa de los servicios educativos complementarios
  - h) Otros programas y planes del centro.
6. Los planes de trabajo de los órganos de gobierno y de coordinación docente.
7. Coordinación con los servicios e instituciones del entorno.
8. Documento de organización del centro (DOC).
9. Evaluación y seguimiento de la PGA.

Lo mismo ocurre con el Proyecto Educativo del CEIP República de Venezuela. Gracias a la autonomía facilitada, las familias y la comunidad del centro también pueden utilizar la escuela en sus espacios y horarios con el fin de su desarrollo y aprendizaje. De esta manera, el proyecto establece un horario lectivo en concreto y una ampliación horaria para desarrollar actividades:

“El colegio se abre a las 7:30 horas, con un servicio de acogida que llamamos “Los primeros del cole”. La jornada para este curso es continua de 9 a 14 horas la jornada lectiva y el servicio de comedor de 14:00 a 16:00 horas. De 16:00 h. a 20:00 h. continuamos con la ampliación horaria con actividades muy variadas: como las que propone la comisión extraescolar del AMPA, el aula de biblioteca, actividades musicales, apoyo y acompañamiento escolar, aulas de estudio y conciliación familiar, formación de familias, [...] (Proyecto Educativo CEIP República de Venezuela, pág. 7).

A efecto de nuestra propuesta didáctica, consideramos esencial que las madres inmigrantes chinas conozcan las características del sistema educativo y las particularidades del colegio donde estudian sus hijos. Lo que buscamos es aportar a estas mujeres los recursos necesarios para facilitar y fomentar su comunicación con los profesores y el centro escolar. Para ello, creemos necesario que las madres conozcan las asignaturas que estudian sus hijos, los idiomas, la etapa educativa en la que se encuentran, los horarios y las actividades que se organizan en el centro, entre otros aspectos. De esta manera, en el momento en el que estas mujeres se comuniquen con el centro escolar, sabrán cuáles serán los temas a tratar y tendrán una base de conocimiento previo con la que podrán elaborar sus fundamentos y opiniones. La enseñanza de estos aspectos es recogida y ejemplificada por medio de la primera sesión de nuestra secuencia didáctica “El cole” (consúltese en pp.98-106).

Finalmente, queremos señalar que el sistema educativo de España consta de más etapas educativas. Sin embargo, debido a las características de nuestra propuesta, se considera que el desarrollo de estas etapas pertenece a otro ámbito de estudio. Por ese motivo, quedan fuera de nuestra propuesta didáctica. A pesar de ello, es cierto que la Enseñanza Secundaria Obligatoria, los cursos y las edades que la comprenden son mencionadas con brevedad. En este sentido, nuestra finalidad es habituar a las madres al uso común de su sigla (ESO) y a la duración de la etapa posterior a la que cursan actualmente sus hijos. Con ello pretendemos que estas mujeres sepan dónde están sus hijos y a donde se dirigen en el contexto educativo.

En este sentido, una vez finalizada la Educación Primaria, el proceso educativo continúa con la ESO. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, indica que tiene seis cursos de duración y comprende hasta los dieciséis años de edad. Una vez finalizada, los estudiantes tienen derecho a permanecer en régimen ordinario y continuar la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad.

## 2.2.2. Deberes de los padres y la importancia de su participación en la educación de sus hijos

Domínguez Martínez (2010) contempla un aspecto importante cuando afirma que la educación es cosa de dos: la escuela y la familia. Además, subraya la necesidad de que ambas partes colaboren para lograr el desarrollo educativo y personal de los niños. Asimismo, existen otros autores que también comparten esta postura. Por un lado, Oliver (2009) indica que “familia y escuela son dos instituciones educativas destinadas a trabajar juntas” (p.5). En este sentido, ninguna de las dos partes puede abarcar por su cuenta todo lo necesario para educar a los niños, por lo tanto, se precisa de colaboración. Por otro lado, Cabrera Muñoz (2009) se suma a esta opinión al señalar que la educación forma parte de una labor conjunta entre padres y educadores con el objetivo de la formación integral del niño.

No obstante, para que la cooperación sea posible, debe de haber un punto de encuentro entre la familia y los profesores. Domínguez Martínez (2010) declara que la esencia para crear ese punto de encuentro se basa en la importancia de la participación de los padres en el centro escolar de sus hijos. Para ello, la escuela ha de generar el interés de los padres en conocer cuál es su Proyecto Educativo y, de este modo, poder entender los valores del centro. Asimismo, estos últimos han de ser capaces de comprender la influencia que tienen en el proceso educativo de sus hijos y la importancia de los valores que les transmiten. En esta línea, Cabrera Muñoz (2009) argumenta que se precisa de la comunicación entre la familia y la escuela para conseguir la educación integral de los niños. Gracias a la coordinación entre ambos, se favorecerán las condiciones necesarias para que se produzca el desarrollo emocional, social e intelectual de estos niños. Así pues, esta colaboración dará fruto a que el niño y la niña entiendan que, a pesar de que su casa y la escuela sean dos espacios diferentes, estos también son complementarios (Cabrera Muñoz, 2009, p.2).

Cabe señalar que, la participación, además de ser necesaria, también favorece varios aspectos del desarrollo educativo. Cuando la familia participa de forma activa en la escuela, el rendimiento de los hijos aumenta y esta mejora su calidad educativa (Lorite Sánchez, 2020). Domínguez Martínez (2010) comparte la misma perspectiva y expresa que la participación y colaboración de los padres en la escuela conlleva muchas ventajas para los niños. Entre ellas, destaca el aumento de la autoestima, la motivación, mayor rendimiento escolar, mayor productividad y la mejora de las relaciones con padres y profesores. Sin embargo, para que la relación familia-escuela se lleve a cabo, ambos han de ser

conscientes de cuál es su rol con respecto a la educación. En este sentido, Domínguez Martínez (2010) recoge los deberes que tiene cada uno:

**Tabla 5. Roles de los padres y de los maestros con respecto a la educación**

Responsables	Deberes
Madres, padres y/o tutores legales de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darle a su hijo/a una buena educación, inculcándole el respeto por los demás, por las normas, facilitando su entrada a la escuela y que se comporte correctamente.</li> <li>• Dedicarle tiempo a su tarea, ya sea ayudándole, atendiendo a su vestimenta, a su alimentación, socialización, sus horarios y su material escolar.</li> <li>• Ayudar a los niños en sus tareas, que le motiven y le den cariño y apoyo, que asistan a las reuniones, que se preocupen por sus problemas en la escuela.</li> </ul>
Profesores y centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegir el método pedagógico a usar con su alumnado y lo más beneficioso para ellos/as.</li> <li>• Facilitar la participación de los padres de toda la información referente a los sistemas de evaluación proceso de enseñanza y aprendizaje usado con sus hijos/as.</li> <li>• Hacerse responsables del fracaso escolar del alumno y aceptar sus funciones y su papel.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Domínguez Martínez, 2010, pp. 3-4.

A la hora de colaborar, es evidente que tanto padres como profesores buscan el bien de los niños y tienen el deseo de que estos se desarrollen en todos los ámbitos, a saber: social, personal, físico, afectivo e intelectual. A pesar de ello, Domínguez Martínez (2010) evidencia la existencia de varios aspectos que pueden dificultar la relación entre ambos. Entre ellos menciona los siguientes:

1. La jerarquía de ambos sistemas: Cuando el docente se reúne con los padres en la escuela siente que él es la autoridad y les hace conscientes de su posición. Esto

genera una situación de incomodidad puesto que los padres tienen el mismo sentimiento respecto a sus hijos. Lo adecuado es que ambos se sitúen en una posición complementaria y concedan la autoridad al otro con el objetivo de facilitar los acuerdos.

2. Las reglas: Tanto la familia como la escuela están organizadas con sus propias reglas que pueden ser estrictas o flexibles. En caso de que las reglas impuestas por la familia y la escuela sean muy diferentes, el niño puede sentirse perdido al sufrir un conflicto personal. Para evitar dificultades, la familia ha de elegir un centro educativo cuyas reglas se asemejen a las propias.
3. El sistema de creencias: Las creencias son las que condicionan la conducta de las personas, en este caso, tanto de padres como de profesores. Es posible que se produzcan conflictos entre ambas partes debido a sus diferentes creencias y, en consecuencia, el niño resulta afectado. Por su bienestar, es preciso tratar de solucionar estas diferencias.
4. La cultura: Tiene un poder aun mayor que las creencias y existe mayor dificultad de que se generen contradicciones. La comunicación puede dar inicio de forma diferente según la persona y cada una realiza su propia interpretación en relación con lo que ocurre en la interacción. Los aspectos culturales influyen directamente en la interacción y pueden dificultar la relación entre padres y profesores.

Con miras a nuestra propuesta didáctica, nos acontece especialmente la relación de las familias inmigrantes con el centro educativo. Cárdenas Rodríguez y Terrón Caro (2011) señalan que, en consecuencia de los movimientos migratorios, se determinan ciertas interacciones entre las familias migradas y su sociedad de acogida. De este modo, menciona como las familias pasan por un proceso de aculturación sin olvidar las labores que son comunes a todos: la crianza, la educación de los niños y la transmisión de su cultura.

Así pues, Checa (2004) destaca la existencia de una conexión entre la participación social y la integración en la sociedad del colectivo inmigrante. No obstante, “no se puede hablar de una verdadera integración de los inmigrantes hasta que éstos no hayan logrado la reagrupación familiar y hayan escolarizado con éxito a los menores de la familia” (Cuesta et al., 2009, p.9). A pesar de ello, la participación de las familias inmigrantes en la escuela suele ser escasa, lo que se interpreta como un indicador de desinterés. Además, también puede ser tratado como resultado de las resistencias culturales que tienen las familias (Carrasco et al., 2009, p.57).

En relación con la anterior, tenemos que tener en cuenta que la participación de los padres también puede ser dificultada por varios factores. Entre los posibles, Carrasco et al. (2009) destacan los siguientes:

- El limitado reconocimiento de las lenguas familiares.
- La desestimación de las prácticas culturales y religiosas.
- Las diferencias en los hábitos en la socialización.
- La presencia de códigos contradictorios.
- La resistencia que realizan las familias nativas que dirigen el AMPA.

Este último aspecto nos resulta de gran interés y consideramos que se trata de un factor que puede determinar la integración social de las familias en el ámbito escolar. En este sentido, Garreta (2008) se suma a la postura del autor anterior y afirma que existen ocasiones donde el AMPA no realiza un acercamiento hacia las familias inmigrantes. Además, también destaca otros factores que obstaculizan la participación, a saber: la precaria situación de las familias inmigrantes y el poco tiempo que disponen para relacionarse con la escuela de sus hijos. En este sentido, el centro educativo ha de ser consciente de estos factores y “debe luchar por conseguir la integración de las familias en las escuelas y hacerlos partícipes de la educación de sus hijos/as” (Domínguez Martínez, 2010, p.2). No obstante, esta labor no se limita solo a la escuela. Los padres son los responsables de sus hijos y, por lo tanto, han de participar en las decisiones que se toman en la escuela en relación con su funcionamiento y organización (Domínguez Martínez, 2010).

Nosotros estamos de acuerdo con los expertos y creemos que nuestra propuesta didáctica ha de cumplir la función de facilitar la integración y la participación de las familias inmigrantes en la escuela. Para ello, consideramos oportuno familiarizar a estas familias con el AMPA y facilitarles los medios para que puedan colaborar de forma activa en la educación de sus hijos. Por consiguiente, haremos un breve recorrido a lo largo de la historia de esta asociación para detallar cuales son los objetivos y las funciones que cumple.

Bernad y Llevot (2016) indican que, a finales de la década de los 60 y a principios de los 70, surge la primera Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA)<sup>2</sup>. La creación de la asociación, pretendía favorecer la colaboración entre la escuela y las familias con el objetivo

---

<sup>2</sup> En un principio, la fórmula AMPA no contemplaba explícitamente la figura maternal y era conocida como APA (Asociación de Padres de Alumnos). Otra denominación para referirse a esta asociación, sobre todo en el caso de los centros privados con concierto, es AFA (Asociación de Familias de Alumnos).

de reivindicar la mejora de las condiciones educativas de los ciudadanos y el derecho a una escuela gratuita, participativa y de calidad. Con la llegada de la Transición en España, señalan que el movimiento de padres ganó una mayor representatividad institucional y adquirió el reconocimiento de la sociedad. Posteriormente, con la llegada de la democracia, a través de la legislación fue reconocido el derecho de las familias para asociarse y participar con los colegios de sus hijos. Finalmente, los autores afirman que, a partir de los años 90, se manifestaron nuevos retos en consecuencia de la llegada de la inmigración. Este hecho, conllevó al aumento del número de alumnos, a la diversidad cultural en las aulas y a la aparición de nuevas dificultades lingüísticas.

Asimismo, Bernad y Llevot (2016, pp. 364-365) listan las principales funciones realizadas por las AMPAS, de las cuales, podemos destacar las siguientes:

- Gestionar servicios y organizar actividades para el alumnado.
- Organizar actividades educativas y lúdicas para las familias, para favorecer la convivencia y la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas.
- Organizar actividades para toda la comunidad educativa para favorecer un buen clima de convivencia y la cohesión social.
- Prestar ayuda a familias en situación económica desfavorecida.
- Ayudar a satisfacer las necesidades del centro a través de: compra de material, contratación de profesionales, ayudas económicas, la mejora de las instalaciones, colaboración en actividades del centro y en la acogida de las nuevas familias.
- Defender los intereses del centro y/o de las familias ante las administraciones.
- Servir de puente entre el centro y las familias.
- Participar en los órganos de gestión del centro.
- Favorecer y promover la participación de las familias a través de: comisiones, bancos de familias, proyectos, actividades, etc.
- Favorecer y promover la comunicación con las familias a través de los canales de comunicación del AMPA.

Finalmente, queremos mencionar que a pesar de que todas las AMPAs poseen un propósito común, su organización, propuestas y actividades varían según el centro educativo al que se encuentran ligadas. Por ello, de cara a nuestro trabajo, hemos decidido utilizar la información facilitada en la página web del AMPA del CEIP República de Venezuela. Lo que buscamos es que estas madres trabajen con la tipología comunicativa de esta: carteles y comunicados, entre otros. Además, consideramos necesario que en estos textos se

ejemplifiquen varias de las funciones del AMPA mencionadas por Bernad y Llevot (2016). En nuestra propuesta didáctica, hemos recogido las siguientes: organizar servicios para el alumnado (clases extraescolares de inglés), organizar actividades educativas y lúdicas para las familias (crear un huerto abierto) y defender los intereses y promover la participación de las familias a través de actividades (concentración contra el calor en las aulas). Estas son recogidas por medio de varias tareas en la segunda sesión de nuestra unidad didáctica, “AMPA” (consúltese en p.110; p.112).

### 2.2.3. Principales diferencias y comparación con el sistema educativo chino

Una vez analizados los aspectos del sistema educativo de España y la implicación de los padres en el mismo, pasamos a desarrollar las principales características del sistema chino. Para ello, consideramos oportuno subdividir este apartado en dos partes distintas. En la primera, pondremos en contexto al lector sobre las bases ideológicas y la influencia que estas tienen en la educación del país. Además, evidenciaremos los principios y objetivos del sistema educativo chino. Finalmente, en la segunda parte, abordaremos la estructura, las etapas y la obligatoriedad que comprende el sistema. En este sentido, nos interesa especialmente resaltar las diferencias que existen respecto al sistema español.

#### 2.2.3.1. Principios y objetivos del sistema educativo chino en la actualidad

De acuerdo con Berengueras Pont (2014), el sistema educativo chino es destacado como uno de los más longevos del mundo y cuenta con una trayectoria histórica que abarca más de dos mil años. Además, el autor expresa que, con el paso de las décadas, el sistema ha evolucionado y experimentado diversos cambios. Esto le ha permitido adaptarse a las necesidades y exigencias de la sociedad convirtiéndose en un elemento primordial para el desarrollo del país. En la actualidad, Berengueras Pont (2014) hace referencia a la Ley de Educación de 1995 y señala que la educación en la República Popular de China tiene como propósito contribuir a la construcción de la modernización socialista. Para ello, destaca que el sistema educativo ha de satisfacer el bienestar de la causa socialista por medio del desarrollo moral, los ideales, la ética, la legalidad, la defensa nacional y la unidad étnica. Asimismo, ha de cumplir la tarea de transmitir la historia y las tradiciones de China y, a su

vez, estimular el desarrollo de la herencia cultural. De igual manera, se centra en fortalecer el socialismo espiritual y busca inculcar el patriotismo y el colectivismo con la finalidad de lograr la igualdad social y brindar oportunidades educativas de calidad para los ciudadanos (Berengueras Pont, 2014, p.3).

En otro ámbito, Macías Otón (2007) revela que, en el contexto actual, nos encontramos con un sistema educativo totalmente centrado en la formación de estudiantes con el objetivo principal de la obtención de certificados académicos y el fomento de las aptitudes profesionales. En consecuencia, se pretende lograr uno de los propósitos principales del país: el desarrollo y la armonía social a través de la ciencia y de la educación (科教兴国<sup>3</sup>). Por ese motivo, en todas las regiones se implementan de manera constante enseñanzas regulares para garantizar que todos los ciudadanos tengan derecho a la educación.

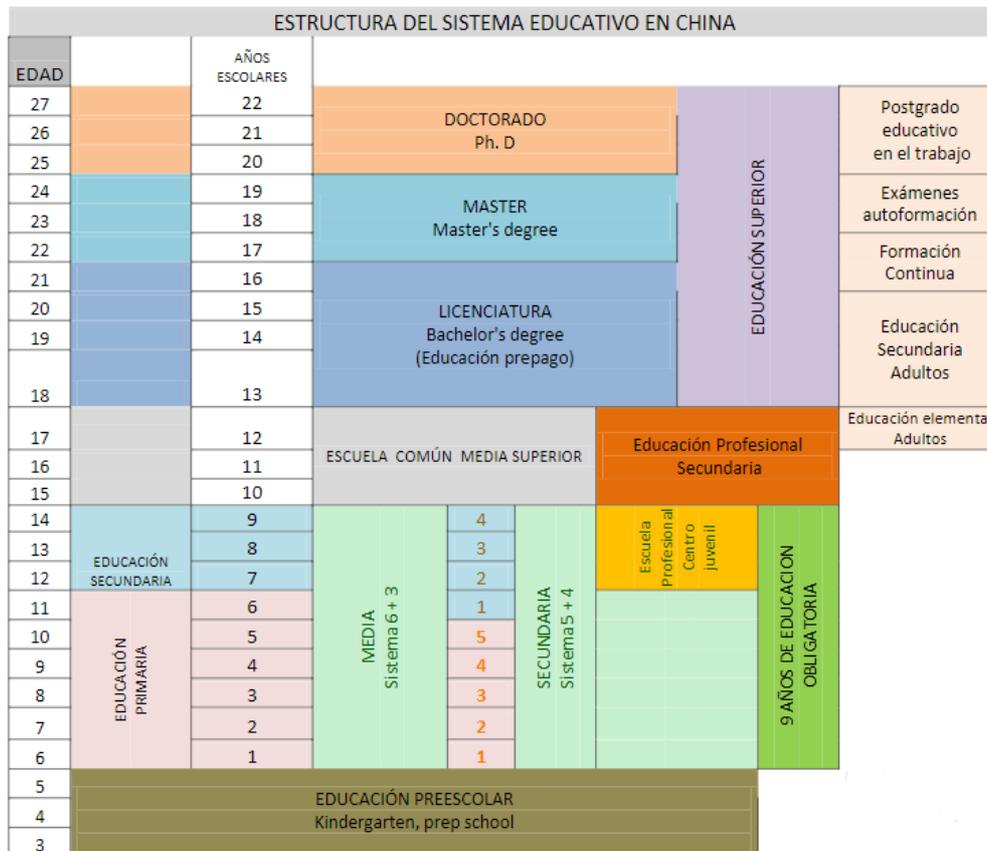
### 2.2.3.2. Descripción del sistema educativo chino: estructura, etapas y obligatoriedad

Como expresa Berengueras Pont (2012), el Ministerio de Educación es la máxima autoridad en la administración del sistema educativo de la República Popular de China y aquel que ejecuta las leyes, coordina el desarrollo de planes educativos y define las políticas educativas. Asimismo, evidencia que la gestión y el gobierno de la educación primaria recaen sobre las subdelegaciones regionales del Ministerio de Educación, mientras que los gobiernos regionales son los encargados de la educación superior. En adicción, señala que la educación obligatoria en China está administrada por los gobiernos populares de cada condado y, a su vez, ejecutada por planificación general de cada provincia, región autónoma o gobierno municipal. Bajo este contexto, la estructura del sistema educativo chino se encuentra organizada en diferentes etapas. Al igual que en el sistema educativo español, comienza con la educación preescolar, continúa con la educación primaria y la educación secundaria, y finaliza con la educación superior, a saber: grados, másteres y doctorados. A continuación, continuaremos referenciando el trabajo de Berengueras Pont (pp. 7-8) para definir la estructura y evidenciar las diferencias del sistema educativo chino con relación al sistema español.

---

<sup>3</sup> Kējào Xīngguó

Figura 7. Estructura del sistema educativo en China



Fuente: Berengueras Pont, 2012.

Al igual que en España, el proceso educativo para los ciudadanos puede comenzarse en la educación preescolar o infantil (幼儿园<sup>4</sup>). En ambos países, se realiza el ingreso al jardín de infancia o a la guardería a los tres años de edad y se finaliza la etapa a los seis. Asimismo, tanto en China como en España, la educación infantil puede darse a tiempo completo o parcial y en ninguno de los casos es obligatoria. Además, cabe destacar que, en China, en ciertas escuelas del país se ofrece un año preparatorio que tiene como propósito formar a los estudiantes antes de iniciar la escuela primaria.

Tras la etapa preescolar, se da inicio a la Educación Obligatoria Nacional (九年义务教育<sup>5</sup>). Esta está formada por un programa de nueve años que tiene como nombre "九年一贯制"<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Yòu'éryuán

<sup>5</sup> Jiǔ nián yìwù jiàoyù

<sup>6</sup> Jiǔ nián yìguàn zhì

en chino y abarca desde la Educación Primaria (小学<sup>7</sup>) hasta la Educación Secundaria de Primer Ciclo (初中<sup>8</sup>).

En cuanto a la Educación Primaria, Wang y Lorenzo (2018) evidencian que el programa chino tiene la misma duración que el español, seis años, y su estructura comprende desde los seis hasta los doce años de edad. No obstante, a pesar de que esta enseñanza es obligatoria no es gratuita. Además, al finalizar esta etapa, a diferencia del sistema español, en China es necesario que los estudiantes realicen un examen de nivel el cual deben de superar para tener acceso a la educación secundaria. Por otro lado, cabe destacar que en el sistema de acceso a la escuela de primaria china existe una restricción territorial por la cual lo hijos migrantes externos al territorio que se encuentran en situación irregular quedan apartados del sistema educativo Wang y Lorenzo (2018).

Respecto al currículo de educación primaria, este lo establece el Estado, es de carácter obligatorio y tiene como finalidad impulsar el desarrollo cultural y económico local. A continuación, se muestran las asignaturas de carácter obligatorio y una descripción acerca de las mismas:

**Tabla 6. Asignaturas obligatorias de la Educación Primaria, Sistema Educativo de la República Popular China**

Asignatura	Contenido
Ideología y Moral	Los estudiantes aprenden cuestiones acerca de la moral social y la política general a partir del enfoque de: “amor a la patria, el pueblo, el trabajo, la ciencia y el socialismo.
Lengua China	Los estudiantes aprenden 2.500 caracteres chinos comunes, además del aprendizaje del chino mandarín y el pinyin (romanización china).
Matemáticas	Los estudiantes aprenden aritmética de números enteros, las fracciones y decimales, las fórmulas geométricas y algebraicas básicas, el ábaco el pensamiento lógico y espacial, y la aplicación de las matemáticas a problemas prácticos.

<sup>7</sup> Xiǎoxué

<sup>8</sup> Chūzhōng

Estudios Sociales	Los estudiantes adquieren una comprensión básica y conocimiento acerca de los fenómenos sociales y la historia, la geografía y la sociedad de China y del mundo, aprenden a observar y adaptarse a la vida social y son educados en el patriotismo y la ley.
Naturaleza	Los estudiantes estudian temas y fenómenos naturales y entienden cómo los humanos utilizan, transforman, protegen y exploran la naturaleza. Aprenden a realizar observaciones científicas, aplican la ciencia a la práctica y rechazan las supersticiones.
Educación Física	Los estudiantes adquieren conocimientos básicos de educación física, higiene y cuidado de la salud, desarrollan habilidades en educación física, cultivan hábitos de ejercicio e higiene y son entrenados en la disciplina, la unidad y la resistencia.
Música	Los estudiantes aprenden obras maestras musicales chinas, consiguen aumentar el conocimiento de la música de otros países y adquieren conocimientos de teoría y actuación musical.
Bellas Artes	Los estudiantes son expuestos a excelentes ejemplos relacionados con las Bellas Artes de China y de otros países, adquieren conocimientos y habilidades de Bellas Artes.
Manualidades	Los estudiantes adquieren conocimiento básico y habilidades de trabajo a través de la práctica del trabajo autónomo, el trabajo doméstico, el servicio comunitario y el trabajo productivo.

Fuente: Elaboración propia por medio de International Qualifications Assessment Service, 2016, como se citó en Wang y Lorenzo, 2018, pp. 379-380.

Por otra parte, la educación secundaria en China es diferente a la española. Esta etapa está dividida en la Educación Secundaria de Primer Ciclo (初中<sup>9</sup>) y la Educación Secundaria de Media Superior (高中<sup>10</sup>). La primera es de carácter obligatorio y tiene una duración de tres

<sup>9</sup> Chūzhōng

<sup>10</sup> Gāozhōng

años. La segunda, posee la misma duración y su funcionamiento se basa en un sistema de créditos los cuales tienen que ser acumulados por los estudiantes. Al finalizar, se realiza una prueba de habilidad general y, tras superar el sistema de exámenes, los alumnos reciben el certificado de graduación.

Finalmente, tal y como se observa en la figura 7, la estructura del sistema chino continua con más etapas educativas posteriores a la educación secundaria. Sin embargo, debido a los aspectos que se pretenden trabajar por medio de la presente propuesta didáctica, estas no serán analizadas.

### 2.3. Estado de la cuestión

A lo largo del marco teórico, ha sido respaldada la idea de cómo el aprendizaje de la lengua posee un carácter fundamental en el objetivo de lograr una exitosa adaptación del colectivo inmigrante chino dentro de la sociedad. Además, también ha sido analizada la importancia de la participación y el derecho de los padres en la educación de sus hijos y como, por medio de las AMPAs, este colectivo puede integrarse para representar sus intereses y velar por una educación de calidad en el centro educativo en el que estudian los niños.

Con el propósito de poder aportar soluciones metodológicas eficaces para el estado de esta cuestión, en primer lugar, consideramos preciso analizar el trabajo de varios autores. Estos autores han realizado proyectos, cursos y propuestas que recogen los aspectos de mayor importancia en la enseñanza de español a inmigrantes en contexto de inmersión con hijos escolarizados dentro del sistema educativo.

Para ello, en primer término, examinaremos el proyecto realizado por Melero Abadía (2005), el cual ofrece cursos de enseñanza de ELE teniendo en cuenta las dificultades y necesidades de las madres. Posteriormente, revisaremos la propuesta de Reyes Delgado (2005), centrada en el enfoque comunicativo por tareas, la mediación y la integración de las ACL. Finalmente, analizaremos la propuesta de Alonso Pérez (2023), escogida por aportar una variedad de soluciones metodológicas al estado de la cuestión.

Melero Abadía (2005) diseña el proyecto “Mamá aprende español” con el propósito de ofrecer a madres de familia inmigrantes cursos de español. Según indica la autora, “estos cursos parten de la realidad de estas mujeres y están diseñados teniendo en cuenta las condiciones de aprendizaje más favorables para ellas” (Melero Abadía, 2005, p. 16).

Además, afirma que el proyecto no solo pretende guiar a estas mujeres hacia el camino del aprendizaje de la lengua y la comunicación, sino que también se enfoca en fortalecer su posición en la familia e introducirlas en el contexto escolar de sus hijos.

Para su creación, Melero Abadía (2005) analiza la realidad en la que viven las madres e indica que, a pesar del interés que tienen para seguir el progreso educativo de sus hijos, poseen dificultades para comunicarse con los profesores y participar en la vida escolar. Además, en relación con las necesidades y dificultades, la autora también evidencia lo siguiente:

Mi impresión es que estas mujeres que apenas o incluso nunca fueron a una escuela, tienen que superar demasiadas trabas y miedos para poder desenvolverse en un contexto educativo, por eso, difícilmente se acercarán a un centro de adultos para apuntarse a un curso. Si además, las condiciones de los cursos que se ofrecen para aprender español les son desfavorables (lugar, horario, metodología, contenidos, etc.), su asistencia a clase se verá dificultada. (p.19)

Como solución a la problemática que viven estas mujeres, Melero Abadía (2005) desarrolla la organización de los cursos en la misma escuela donde estudian los niños. De esta forma, señala que cuando las madres acompañan a sus hijos al colegio, ellas también se quedan en el centro y, de esta manera, ahorran tiempo y dinero en trasladarse a otro sitio. Además, la autora señala que las madres reciben las clases por la mañana, hora en la que escuela está en funcionamiento y que permite conocer como es el día a día del colegio.

En cuanto a los objetivos del proyecto, estos tienen como base los motivos que llevan a estas mujeres a participar en el curso. Entre ellos se encuentran la capacidad de comunicarse de forma autónoma en situaciones cotidianas, no depender de las traducciones de sus hijos y conocer los contenidos que estos estudian en clase (Melero Abadía, 2005). Para determinar los objetivos, la autora tiene en cuenta las particularidades del grupo de mujeres y sigue el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER, 2002) para capacitarlas a comunicarse como agentes sociales en los diferentes ámbitos:

- El personal: conversar con vecinos, otros padres y amigos de sus hijos.
- El público: entender y hacerse entender en el hospital, la calle, el centro de salud, etc.)

- El profesional: saber expresar las ideas y entender lo que se habla en una entrevista de trabajo, comunicarse en el contexto laboral con los jefes y compañeros, etc.
- El educativo: comunicarse con los profesores, el equipo de pedagogía y representantes del AMPA, participar en reuniones, leer circulares escolares, etc.

Otro punto interesante en este trabajo es la elección de contenidos. En este sentido, la autora comparte con nuestra propuesta didáctica la importancia de familiarizar a las madres con el sistema educativo de sus hijos. Para ello, Melero Abadía (2005) dedica el tema “Escuela” para tratar los siguientes aspectos: sistema escolar (ciclos formativos, enseñanza obligatoria, etc.), informaciones sobre la clase (asignaturas, notas, deberes, sustituciones, etc.), conflictos escuela-niño (disciplina, trabajo, aptitud, faltas, etc.), derechos de los padres (horario de atención a los padres, reuniones informativas, posibilidad de quejarse, etc.) y representación de los padres (AMPA, Consejo escolar, etc.) (Melero Abadía, 2005, p. 22).

De este proyecto también se desprende la idea, la cual compartimos, de que “la lengua es un instrumento de comunicación y, por eso, su enseñanza y aprendizaje tiene que ver con el uso de la lengua y no sólo con el conocimiento lingüístico” (Melero Abadía, 2005, p. 23). En este sentido, la autora evidencia la necesidad de las madres para comprender y expresarse en diferentes situaciones comunicativas de su vida cotidiana y, por ese motivo, escoge el enfoque comunicativo como metodología para la enseñanza de español.

Por último, Melero Abadía (2005) también recalca la importancia de la colaboración de las madres y el colegio en la tarea de educar a los niños, postura a la cual nos sumamos. En este contexto, la autora hace hincapié en que el beneficio es mutuo ya que “ellas no son las únicas que aprenden, la escuela también aprende. Conoce de cerca las caras y las historias de estas mujeres, madres de alumnos que se están formando en ella” (Melero Abadía, 2005, p. 25).

Frente a este trabajo, nos parece apropiado y fundamental que en un curso de estas características se trabajen contenidos relacionados con el funcionamiento del sistema educativo y la representación de las madres en el AMPA. Asimismo, consideramos acertado el uso del enfoque comunicativo y la enseñanza centrada en el alumno como metodología para la enseñanza de ELE. Además, de cara nuestra propuesta, también nos parece oportuna la organización del curso en relación con el lugar y los horarios. De esta manera se tiene en consideración el tiempo limitado del que estas madres disponen.

Por su parte, Reyes Delgado (2023) realiza una propuesta didáctica de EI con bastantes similitudes al proyecto anterior. Su propuesta está diseñada para ser utilizada dentro de un curso de español específico para padres de familia inmigrantes en contexto de inmersión y con hijos escolarizados en el Sistema Educativo Español. El curso es dictado en un colegio en modalidad presencial y forma parte de un programa de “Escuela para padres”.

Según Reyes Delgado (2023), el objetivo principal de la propuesta se basa en brindar a estos padres elementos lingüísticos para lograr una competencia comunicativa que les permita desenvolverse en distintos intercambios comunicativos con la escuela y los profesores. Además, “la propuesta también busca desarrollar al alumno como hablante intercultural para que logre aprender a vivir y comunicarse en otra cultura” (Reyes Delgado, 2023, p. 67).

Para conseguir estos objetivos, se desarrolla una secuencia didáctica de cinco sesiones que combina diversos elementos transversales como los elementos culturales del Sistema Educativo de España, la interculturalidad y la mediación como actividad de aprendizaje (Reyes Delgado, 2023). La secuencia de la autora tiene concordancia con lo que pretende y a lo largo de las sesiones encontramos actividades que promueven estos aspectos.

**Figura 8. Tarea para trabajar un contenido a través de la interculturalidad**

Sesión 5

**5. Aquí tienes algunos de los procedimientos que se usan en España para la comunicación entre la escuela y los padres de familia. ¿Cómo es en tu país? ¿Cómo es en los países de tus compañeros? Pregunta a tus compañeros y completa la tabla.**

España	Ucrania	Rumanía	Bulgaria	Brasil
Para hablar con el/la maestro/a se usa usted.				
No se puede llamar a los/las maestros/as directamente por teléfono.				
Para tener una reunión con el/la maestro/a se debe hacer una cita previa.				
El colegio o centro usa “circulares escolares” para enviar comunicaciones a los padres.				
Los alumnos usan la “agenda del estudiante” para anotar los deberes y el/la maestro/a la utiliza para enviar comunicaciones.				
Los padres de familia pueden enviar un correo electrónico o escribir una nota en la agenda del estudiante para comunicarse con el/la maestro/a.				

**Ahora escribe al menos cuatro frases y compártelas con la clase.**

En España para dirigirse al maestro se usa usted.  
 En Ucrania ...  
 En Rumanía ...  
 En Bulgaria ...

¿En Ucrania para hablar con el/la maestro/a se usa usted?

¿En Brasil para tener una reunión con el/la maestro/a se debe hacer una cita previa?

Fuente: Reyes Delgado, 2023, p.125.

En el apartado metodológico, Reyes Delgado (2023) se decanta por el enfoque por tareas para lograr los objetivos planteados en su trabajo. De este modo, la autora propone tareas

en las que se presentan situaciones comunicativas y textos reales, a saber: circulares escolares, notas de profesores y comunicados del AMPA. Asimismo, señala que “en el diseño de las actividades se ha buscado integrar todas destrezas lingüísticas, pero tomando en cuenta las capacidades y el perfil de nuestro grupo meta” (Reyes Delgado, 2023, p. 68). A continuación, podemos observar una tabla en la que figura la integración de las ACL en su unidad didáctica en relación con el contexto educativo:

**Tabla 7. Integración de las ACL en la unidad didáctica de Reyes Delgado (2023)**

ACL	Ejemplos
<b>Comprensión auditiva</b>	Escuchar una conversación telefónica entre el colegio y una madre.
<b>Comprensión lectora</b>	Leer un comunicado del AMPA, circulares escolares, un cartel con actividades extraescolares y notas de profesores.
<b>Expresión escrita</b>	Autorizar la participación del hijo/hija en la visita a un museo. Escribir una nota o correo electrónico al maestro.
<b>Expresión oral</b>	Representar un diálogo con la profesora, una llamada de teléfono al colegio y una petición para tener una reunión con el maestro.
<b>Mediación</b>	Ayudar a otra madre a entender un comunicado del colegio. Explicar a su hijo/a lo que dice la nota de una profesora.

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta didáctica de Reyes Delgado, 2023, pp. 67-103.

De la secuencia diseñada por Reyes Delgado (2023), consideramos esenciales la integración de las cuatro ACL, la interculturalidad y el uso del enfoque por tareas como medio para trabajar con textos y situaciones reales de comunicación. No obstante, creemos que los contenidos relacionados con el funcionamiento del sistema educativo y sus etapas son escasos, por lo que estos precisan de más trabajo. En este sentido, pensamos que las madres de familia inmigrantes han de conocer lo que estudian sus hijos y las particularidades del sistema educativo de España. De esta forma, estas madres tendrán mayor capacidad y conocimiento a la hora de afrontar situaciones comunicativas reales dentro del contexto escolar.

Figura 9. Tarea en la que se recogen aspectos del sistema educativo

Sesión 5

**4. Interpretad las imágenes para relacionarlas con las frases. Luego, completad y escribid las frases utilizando: me gustaría + infinitivo o nos gustaría + infinitivo.**

A. tener información sobre el comedor escolar  
 visitar el colegio el lunes a las 9:00 horas  
 tener información sobre las clases de matemáticas  
 recibir información sobre las clases extraescolares de fútbol para alumnos  
 asistir a la reunión de AMPA para padres de familia

A. Me gustaría tener información sobre el comedor escolar.

Fuente: Reyes Delgado, 2023, p.101.

Además, muchas de las tareas de la secuencia de Reyes Delgado (2003) tienen integrado el aprendizaje y la práctica de estructuras gramaticales además de tablas para trabajar las conjugaciones de los verbos. De cara a nuestro trabajo, consideramos que la instrucción explícita de la gramática carece de necesidad y es poco significativa para conseguir los objetivos que nos proponemos. En este sentido, estimamos que es más acertado aportar modelos y muestras de lengua que las madres puedan utilizar como referencia para favorecer la comunicación.

Finalmente, Reyes Delgado (2023) concluye su propuesta sugiriendo la continuidad de esta unidad por otra centrada en distintos contextos escolares y reuniones del AMPA. Para nuestro trabajo, creemos oportuno y necesario dedicar un apartado más extenso al AMPA para familiarizar a las madres inmigrantes chinas con la asociación y sus características. De esta forma, cumplimos el propósito de ofrecer a estas madres el conocimiento de la existencia de la asociación y, a su vez, fomentamos su participación e integración en beneficio de la educación de sus hijos y la representación de sus propios intereses.

En otra línea de trabajo, Alonso Pérez (2023) realiza una propuesta donde sitúa la EI dentro de la enseñanza con fines específicos. Para argumentar su idea, evidencia que las necesidades, objetivos y motivaciones que tiene el colectivo inmigrante son totalmente distintas a las que puede tener otro aprendiz de ELE. En este sentido, el autor destaca que el conocimiento del Sistema Educativo Español forma parte de las necesidades de las personas inmigrantes con hijos en edad escolar. Asimismo, analiza cuál es la nacionalidad a

la que pertenece el porcentaje más elevado de inmigrantes del país y, en consecuencia, determina necesaria la realización de una propuesta didáctica destinada a madres inmigrantes marroquíes con hijos escolarizados en España.

El objetivo planteado es trabajar la comunicación entre el centro escolar y las madres de este colectivo. Para ello, Alonso Pérez (2023) propone una unidad didáctica de cinco sesiones donde recoge los siguientes contenidos en relación con la escuela y el sistema educativo:

**Tabla 8. Contenidos escolares trabajados en la unidad de Alonso Pérez (2023)**

Sesiones	Contenidos
<b>Primera Sesión</b>	Formulario de solicitud de inscripción de centro de la ESO.
<b>Segunda sesión</b>	Asignaturas del Sistema Educativo Español. Planos del centro educativo.
<b>Tercera sesión</b>	Tipos de ACNEAE <sup>11</sup> . Ayudas para el alumnado y becas.
<b>Cuarta sesión</b>	Reunión con el tutor de los hijos.
<b>Quinta sesión</b>	Correo electrónico destinado al tutor.

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta didáctica de Alonso Pérez, 2023.

Otro punto interesante sobre esta propuesta, son las decisiones metodológicas planteadas para alcanzar los objetivos. En este sentido, nos parece acertado como Alonso Pérez (2023) propone una enseñanza por medio del método de la simulación y el método del caso, entre otros enfoques metodológicos. El primero, lo trata para desarrollar situaciones comunicativas ficticias que imitan una situación comunicativa real en concreto. Entre las situaciones propuestas por el autor, destacamos las siguientes:

- Una tarea donde las madres han de utilizar los planos del centro educativo para orientarse y encontrar distintos salones.
- Un *role-play* donde las madres han de representar un papel y simular una reunión con el tutor de sus hijos.
- Una simulación donde las madres han de utilizar su propio ordenador y escribir un correo al tutor al igual que lo harían en una situación comunicativa real.

<sup>11</sup> Las siglas ACNEAE hacen referencia a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En cuanto al método del caso, se trata de una metodología en la que el alumno aprende haciendo (Alonso Pérez, 2023). En la secuencia, el autor propone ciertos casos que representan situaciones comunicativas reales dentro del ámbito escolar y que las madres han de resolver. Para resolverlos, estas realizan un proceso de análisis de la información y, tras colaborar entre ellas, llegan a la resolución del caso.

**Figura 10. Tarea en la que se aplican los principios del método del caso**



5. A continuación deberás trabajar en pareja con un compañero/a. Deberéis leer atentamente una serie de casos expuestos. Después, deberéis buscar información en el texto de la actividad 4 e incluso utilizar la calculadora para justificar si los alumnos de los casos expuestos podrían solicitar una beca educativa en la ESO y explicar por qué sí o por qué no. Los casos son los siguientes:

- Por ejemplo: Enrique no puede cobrar una beca porque sumando lo que cobra su padre y lo que cobra su madre y multiplicándolo por 12 (número de meses del año), supera los 40.000€ al año.
- Caso 1: Amin vive con su hermana, su padre y su madre. Su hermana trabaja en una tienda de ropa y cobra 1000€ al mes. Su padre es conductor de autobús y cobra 1500€ al mes. Su madre es ama de casa.
- Caso 2: Soufian está repitiendo primero de la ESO. Su madre es profesora y cobra 1800€ al año. Su padre es mecánico y cobra 1200€ al mes.
- Caso 3: Aja acaba de mudarse a España con su familia y se ha incorporado al curso en mayo. Su madre no trabaja y su padre está cobrando 500€ por trabajar en el campo.
- Caso 4: Mohammed tiene altas capacidades. Su padre tiene una tienda de alimentos y cobra 1300€ al mes. Su madre a veces limpia en una oficina, siendo sus ingresos de 300 euros al mes.
- Caso 5: Souad estudia en un instituto privado junto con sus dos hermanos. Su padre es soldador y cobra 1600€ al mes. Su madre es ama de casa.

Fuente: Alonso Pérez, 2023, p.100.

Al revisar este trabajo, nos ha parecido pertinente y llamativa la idea del autor de utilizar el método de la simulación para la enseñanza Ei. Sin embargo, creemos que este método posee un gran potencial y no puede limitarse a la realización de *role plays* o al envío de correos electrónicos. A efecto de nuestra secuencia didáctica, consideramos que la simulación también puede ser favorecedora para que las madres trabajen de forma directa con la página web y la aplicación móvil de educación que utiliza el centro escolar de sus hijos. De esta forma, estas podrán ser guiadas a través de la APP y aprenderán a identificarse, navegar en ella, investigar las funciones, encontrar información, solicitar tutorías, consultar las faltas de asistencia, etc.

Finalmente, resumiremos el proyecto y las propuestas analizadas de acuerdo con el nombre del autor, el nombre del proyecto o la propuesta, el grupo meta, las decisiones metodológicas tomadas, la integración de las ACL y los contenidos transversales trabajados:

**Tabla 9. Resumen del estado de la cuestión**

Autor/a	Proyecto o propuesta	Grupo meta	Decisiones metodológicas	Integración de las ACL	Contenidos transversales
<b>Melero Abadía (2005)</b>	Mamá aprende español	Madres de familia inmigrantes en contexto de inmersión con hijos escolarizados	Enfoque comunicativo	Comprensión auditiva Comprensión lectora Expresión escrita Expresión oral	Cultura Interculturalidad
<b>Reyes Delgado (2023)</b>	Mi hijo/hija, el cole y yo	Padres de familia inmigrantes con hijos/as en edad escolar y en un contexto de inmersión en España.	Enfoque por tareas	Comprensión auditiva Comprensión lectora Expresión escrita Expresión oral Mediación	Cultura Interculturalidad Mediación
<b>Alonso Pérez (2023)</b>	¡Bienvenidos al instituto!	Madres inmigrantes marroquíes en inmersión con hijos escolarizados en la ESO	Simulación Método del caso Aprendizaje basado en proyectos	Comprensión audiovisual Comprensión lectora Expresión escrita Expresión oral	Cultura Interculturalidad

Fuente: Elaboración propia a través de los trabajos de Melero Abadía (2005), Reyes Delgado (2023) y Alonso Pérez (2023).

En suma, podemos evidenciar que todos los trabajos investigados otorgan importancia a la inclusión de elementos transversales como la interculturalidad en la enseñanza de Ei. Además, todos ellos también integran las cuatro actividades comunicativas principales de la lengua. Nosotros nos sumamos a esta línea de trabajo y consideramos que, con la integración de las ACL, se consigue la finalidad de trabajar una gran variedad situaciones que tienen lugar en el ámbito educativo. Asimismo, compartimos la idea con la mayoría de los autores de partir por el enfoque comunicativo como metodología; lo que buscamos es preparar a las madres de familia para enfrentarse a situaciones comunicativas reales (presentes y futuras) dentro del contexto escolar. No obstante, también valoramos positivamente la postura de Alonso Pérez (2023) de adoptar una metodología eclética y combinar una variedad de soluciones metodológicas como marco didáctico. Por consiguiente, en nuestra propuesta didáctica ofrecemos:

- Características y elementos culturales del sistema educativo de España.
- Interculturalidad en relación con las diferencias entre el sistema escolar de la cultura meta y la cultura china.

- Derechos y deberes como padres: conocimiento y familiarización con el AMPA en aras de velar por una mejor educación para sus hijos y una mayor integración de las madres con la sociedad.
- La simulación educativa como método para enseñar los usos de Roble (APP de educación que utiliza la Comunidad de Madrid): Situaciones comunicativas, textos reales y significativos relacionados con el colegio de los hijos (CEHI República de Venezuela).
- El enfoque comunicativo por tareas como metodología para la enseñanza del español a inmigrantes sinohablantes: una secuencia didáctica con tareas facilitadoras que sirven como andamiaje para la realización de la tarea final y que plantean un objetivo comunicativo.

## 2.4. Soluciones metodológicas para la enseñanza de ELE a inmigrantes sinohablantes

No cabe duda de que las necesidades y dificultades del grupo meta son las que definen la metodología que tenemos que emplear. En nuestro caso, lo que pretendemos es afrontar estas dificultades como retos metodológicos y así poder sortearlas con respuestas metodológicas. Dicho de otro modo, queremos proponer una solución a los problemas detectados. Es por ello que, a lo largo del marco teórico, hemos hablado de las características de la enseñanza a inmigrantes y de las dificultades específicas de los sinohablantes. Además, en el apartado anterior hemos podido observar las decisiones metodológicas tomadas por distintos autores para la enseñanza del español a familias inmigrantes en el entorno escolar. De este modo, los aspectos analizados durante los apartados anteriores han servido como fundamento para la selección de aquellas metodologías que nos ayudarán a alcanzar nuestros objetivos. Por esta razón, podemos considerar que nuestro apartado metodológico comprende todo el marco teórico.

Por medio de este apartado, en primer lugar, abarcaremos el enfoque comunicativo en la enseñanza de E1. En segundo lugar, continuaremos con las implicaciones del enfoque por tareas y, finalmente, dedicaremos un apartado más específico a la que denominaremos “simulación educativa”; método innovador en el que nos basaremos para el desarrollo de nuestra unidad didáctica.

### 2.4.1. El enfoque comunicativo

Como hemos comentado con anterioridad, nuestra propuesta didáctica ha sido planteada con el propósito de atender las necesidades específicas de las madres inmigrantes. Así pues, debido a su condición como madres, necesitan utilizar el español para desenvolverse en situaciones comunicativas relacionadas con entorno educativo de sus hijos. Es por ello que, en nuestro caso, hemos optado por el enfoque comunicativo como punto de partida a la hora de determinar nuestras metodologías. En este sentido, el enfoque comunicativo fundamenta el aprendizaje de la lengua por medio de su uso en situaciones reales de comunicación. En palabras de Villalba Martínez et al. (2001), “en el enfoque comunicativo se entiende que la lengua se aprende usándola en situaciones de comunicación concretas, con unos determinados interlocutores y para unas finalidades precisas” (p.81).

En el ámbito de la enseñanza de EI, como explica Miquel López (1995), el propósito es que los alumnos inmigrantes formen parte activa de su aprendizaje y puedan progresar en sus capacidades para desarrollarse como aprendientes autónomos. Para ello, la lengua debe ser vista como una herramienta de comunicación. Asimismo, Melero Abadía (2005) comparte esta postura cuando habla del enfoque comunicativo como metodología para la enseñanza de la madres inmigrantes: “no podemos dedicarnos a hablar de la lengua española, sino a comunicarnos en español” (p.23).

No obstante, Villalba y Hernández (2006) indican que la enseñanza de los programas de EI no pueden ser sustentados sobre planteamientos comunicativos simplistas. Si nuestro objetivo es que los estudiantes inmigrantes desarrollen la capacidad de comunicarse en situaciones reales, es un error limitarlos a comunicarse en interacciones simples. Nosotros concordamos con la opinión de los autores y pensamos que la enseñanza a inmigrantes no debe estar únicamente destinada a alcanzar objetivos comunicativos generales. En este sentido, Níkleva Dimitrinka y López-García (2016) destacan la necesidad de este colectivo en utilizar la lengua en contextos específicos. De este modo, aquellas necesidades comunicativas que pueden parecer básicas como saludar, preguntar el precio o expresar dolor, entre otras, pasan a no ser tan inmediatas. Mientras tanto, sus intereses y necesidades específicas se convierten en sus necesidades inmediatas.

En lo que concierne a las madres inmigrantes, muchas veces no son conscientes de sus necesidades como, por ejemplo, de aquellas relacionadas con el entorno escolar de sus hijos (Melero Abadía, 2005). Por consiguiente, nosotros hemos decidido centrarnos en esas

necesidades y hemos diseñado una propuesta didáctica con la finalidad de que estas mujeres puedan utilizar la lengua para desenvolverse comunicativamente en el entorno escolar de sus hijos.

#### 2.4.2. El enfoque por tareas

Como toda metodología, el enfoque comunicativo ha ido evolucionando por medio de diferentes aportaciones. En nuestro caso, hemos partido de los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo y, finalmente, hemos diseñado nuestra propuesta didáctica siguiendo los principios del enfoque por tareas. El enfoque por tareas o, el aprendizaje basado en tareas, es un modelo didáctico que surge a finales de la década de los 80 y representa la evolución del enfoque comunicativo. Según indica Estaire (2011, p.3), los análisis de los procesos de adquisición de segundas lenguas fueron los que originaron la necesidad de organizar la enseñanza mediante tareas. Estas se adaptaban mejor a los procesos psicolingüísticos y prestaban atención a los siguientes aspectos que la adquisición considera primordiales para el aprendizaje:

- Crear oportunidades de participación en situaciones comunicativas de la vida cotidiana
- Conceder un papel fundamental a la comprensión y expresión de significados en estas situaciones comunicativas.
- Prestar atención a la forma durante la comunicación.

Asumiendo estos aspectos, en el enfoque por tareas el alumno aprende la lengua para utilizarla y es por medio de su uso cuando se realiza el aprendizaje. Asimismo, el proceso de aprendizaje forma parte de una actividad creativa de construcción, en lugar de un proceso de creación de hábitos (Estaire, 2011). En esta misma línea se sitúa Bega González (2015), quien señala que el principal objetivo de este método es el de promover el aprendizaje de la lengua por medio de su uso real en el aula. Para ello, la lengua debe utilizarse en diferentes contextos verosímiles que abarcan desde situaciones comunicativas reales hasta situaciones específicas donde el alumno requiere de aprendizaje. Como hemos comentado con anterioridad, estas situaciones a las que se refiere el autor son aquellas que parten de los intereses y las necesidades del estudiante. Con respecto a los materiales empleados, también deben estar debidamente adecuados a estos aspectos. Para ello, tienen que ser entendibles y despertar la curiosidad de los estudiantes. De este modo, es mucho más

probable que el proceso de adquisición de conocimientos de la lengua sea exitoso (Gil Olivera 2019).

Autores como Richards y Rodgers (1996), describen el enfoque por tareas como aquel cuya metodología se fundamenta en el uso de tareas como la unidad central de planificación en la enseñanza de la lengua. Por su parte, Estaire (2011) explica que la tarea es propuesta como una unidad organizativa. En este sentido, cada una de las unidades didácticas comprende una o más tareas finales donde los alumnos han de utilizar la lengua meta en situaciones comunicativas reales por medio de las ACL. Además, una tarea no es algo que se realiza de forma improvisada. Según señala Zanón (1999, p.31), una tarea es conveniente estructurarla en una serie de subtareas que contribuyan a su realización. De tal modo, las subtareas son tareas previas, capacitadoras o posibilitadoras que preparan a los alumnos desde distintos ámbitos para la ejecución de la tarea final. Entre los ámbitos se encuentran la comunicación lingüística, la forma lingüística, los contenidos socioculturales, los contenidos temáticos y el aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, al hablar de tareas podemos distinguir entre la tarea final y las subtareas correspondientes que la integran (Zanón, 1999, p.32).

En suma, podemos afirmar que el enfoque por tareas se centra en la realización de tareas como unidad central de planeación y aprendizaje. No obstante, con la finalidad de entender mejor este enfoque consideramos necesario explicar qué se entiende por tareas. Para expertos como Zanón (1999), el concepto de tarea es único y lo define como “una actividad dirigida a un aprendizaje significativo de la lengua mediante la práctica de la comunicación; es –o debe ser- a un mismo tiempo comunicativa discente y didáctica” (p.31). Por su parte, Numan (1989, p.10) considera la tarea como un acto comunicativo que hace que los alumnos puedan comprender, manipular y producir comunicándose en la lengua meta. Finalmente, si nos remitimos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER, 2002), “una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (p. 9).

No obstante, las diferencias que existen entre los contextos de la vida cotidiana y los contextos de enseñanza-aprendizaje ha motivado a que distintos autores dividan las tareas de aprendizaje en dos clases: las tareas de comunicación y las tareas pedagógicas (Etaire, 2011).

Zanón (1999, p.20), define las tareas de comunicación como aquellas que representan procesos comunicativos que desarrollan la competencia en la lengua del estudiante. Cuando el alumno las lleva a cabo, utiliza la lengua de forma funcional y estimula la activación de estos procesos. En concordancia con lo anterior, Estaire (2011, p.5) declara que se trata de tareas que los estudiantes utilizan en situaciones comunicativas por medio de las ACL mientras se centra su atención en el mensaje, el significado y en su intención comunicativa.

Por otro lado, como explica Estaire (2011), las tareas pedagógicas son aquellas en las que los estudiantes prestan su atención en la forma y en aspectos específicos del sistema lingüístico, a saber: funciones, nociones, gramática, léxico, etc. De esta forma, desarrollan el conocimiento explícito de la nueva lengua. Asimismo, en estas tareas se elaboran los contenidos lingüísticos que han sido determinados por las tareas de comunicación y, además, funcionan como respaldo de estas. Finalmente, la autora aclara que, en el diseño de las mismas, se pretende que estén contextualizadas y que sean significativas. En consecuencia, se favorecen aquellas técnicas que permitan a los alumnos centrar la atención a la forma y poder trabajar con un cierto nivel de comunicatividad. Por su lado, Zanón (1999, p.30) indica que las tareas pedagógicas buscan favorecer el conocimiento de la lengua. Para ello, los procesos de comunicación van acompañados de otros procesos didácticos como la fijación de un objetivo de aprendizaje, la estructuración y algún tipo de evaluación.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que las madres inmigrantes a las que hemos dirigido nuestra propuesta didáctica, además de inmigrantes, también son sinohablantes. Por ese motivo, tenemos que valorar la eficacia del enfoque por tareas en la enseñanza del español a sinohablantes. Como explica Bega González (2015, p.233), tanto el enfoque tradicional al que están acostumbrados los chinos como el enfoque comunicativo son metodologías absolutamente compatibles en la adquisición del español. Nuestra labor como docentes es hacer conscientes a los estudiantes de sus progresos en el aprendizaje por medio del enfoque comunicativo. Al tener la sensación de que están aprendiendo, podrán entender la finalidad de este enfoque y serán menos reacios a experimentar con actividades comunicativas.

Asimismo, según Bega González (2015), el enfoque por tareas es uno de los aspectos más relevantes a la hora al contemplar las dificultades de los sinohablantes. Como observa el

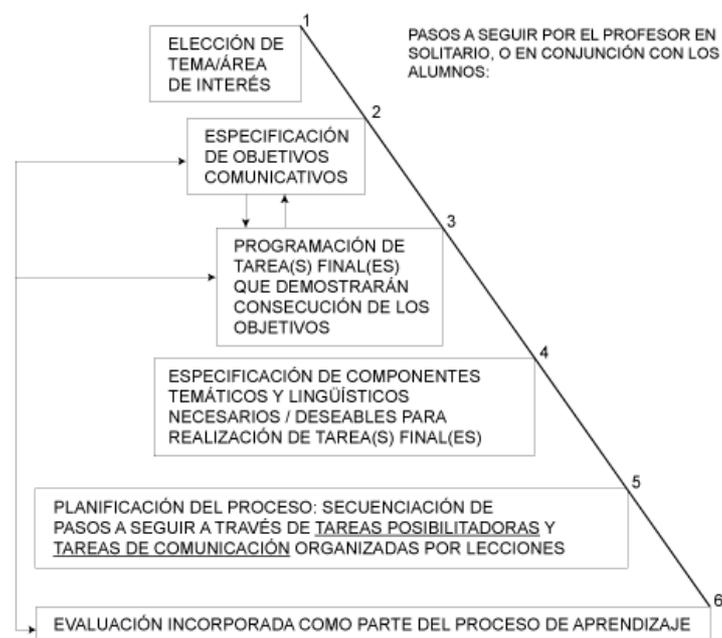
autor, los enfoques comunicativos se muestran realmente útiles en la enseñanza a sinhablantes:

Se puede observar que, pese al arraigado método estructural tanto en la República Popular China como en el resto del continente asiático, los alumnos han empezado a responder adecuadamente, aunque con lentitud, ante este método que, en lugar de suponer una dificultad metodológica, se debería mostrar como un enfoque imprescindible e indiscutiblemente útil sobre el que sustentarse para aprender español de forma efectiva. (pp. 234-235)

Por todo lo que hemos expuesto anteriormente, consideramos que el enfoque por tareas es la mejor solución metodológica para afrontar las dificultades de las madres inmigrantes sinhablantes. De esta manera, además de su integración, conseguimos que estas mujeres desarrollen el aprendizaje de la lengua por medio de tareas finales que representen situaciones comunicativas reales del entorno escolar de sus hijos.

Así pues, para el diseño de las tareas finales y sus correspondientes subtareas facilitadoras, hemos tenido en consideración los principios expuestos por Estaire y Zanón (1990). Los autores, proponen un marco que consta de seis pasos consecutivos para el diseño de unidades didácticas desde la enseñanza del lenguaje mediante tareas.

**Figura 11. Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (Estaire y Zanón, 1990)**



Fuente: Estaire y Zanón, 1990, p.5.

Cada uno de los pasos de este marco genera una toma de decisiones que puede ser asumida únicamente por el docente o conjuntamente con los estudiantes. Asimismo, este proceso posibilita elaborar unidades didácticas con características muy diversas de acuerdo con la postura tomada respecto a las siguientes variables (Estaire y Zanón, 1990, p.5):

- La necesidad de presentación de nuevos elementos lingüísticos para realizar las tareas.
- El uso de los materiales y la forma en la que se utilizan.
- Los roles que desarrollan el profesor y los estudiantes.
- El grado de participación que tienen que adoptar los estudiantes para tomar decisiones durante los seis pasos del marco.
- La modalidad de trabajo en el aula.

Como hemos comentado con anterioridad, nuestra unidad didáctica ha sido diseñada partiendo de los aspectos que figuran en cada uno de los seis pasos del marco. De este modo, además de la unidad didáctica cada una de las secuencias didácticas ha sido elaborada en concordancia a las decisiones tomadas en cada uno de los pasos. Este proceso de elaboración puede ser observado por medio de las fichas técnicas facilitadas en la unidad didáctica (consúltense apartados 3.1-3.2).

### 2.4.3. La simulación educativa

Anteriormente hemos argumentado nuestra decisión de adoptar el enfoque por tareas como una respuesta metodológica a las dificultades de las madres inmigrantes sinohablantes. Sin embargo, en nuestro caso, nos gustaría ir un paso más allá. Lo que buscamos es que las madres puedan integrarse y comunicarse en el entorno escolar. Para ello, debemos familiarizarlas con las herramientas de comunicación que utiliza el CEIP República de Venezuela y enseñarlas a cómo hacer uso de ellas. Por ese motivo, creemos conveniente utilizar la simulación educativa como método de enseñanza. De esta manera, recrearemos procesos y situaciones a las que las madres se van a tener que enfrentar tanto en el presente como en el futuro en el ámbito escolar.

En palabras de Martín Peris (2018), “bajo el concepto de simulación se hace referencia a las actividades en las que se presenta una situación comunicativa ficticia y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un rol ficticio, bien representando ser

quienes son" (p. 529). Según indica en autor, en este segundo caso los alumnos tienen que recrear una situación comunicativa real en la que se representan a sí mismos. De esta manera, ensayan en el aula lo que harían en esa situación y, en consecuencia, adquieren la experiencia para actuar adecuadamente en ella fuera del aula.

Por su parte, Gargiulio y Gómez (2016) definen la simulación educativa como “una técnica poderosa que enseña algunos aspectos del mundo real mediante su imitación o réplica” (p.2). Asimismo, esta tiene como eje un sistema o fenómeno del mundo real donde se han simplificado algunos de sus elementos para que el aprendizaje sea más fácil. Según indican las autoras, la simulación es un proceso donde se reconocen, se comprenden, se evalúan, se modifican y se adquieren estrategias que sirven para llevar a término experiencias dentro de un sistema real.

En concordancia con los autores anteriores, Cataldi et al. (2013) explican que “la importancia de las simulaciones reside en hacer partícipe al usuario de una vivencia para permitirle desarrollar hábitos, destrezas, esquemas mentales, etc. que influyan en su conducta” (p. 8). En adicción, los autores evidencian el uso de las tecnologías de la información (TICs) como recursos didácticos para efectuar las tareas de simulación. Al utilizar programas de aplicación por medio de las TICs, los estudiantes “aprenden haciendo” y el interés de los mismos aumenta.

No obstante, como señala Sabater (2018, pp. 3-5), el término de simulación abarca un amplio espectro que puede ir desde una simulación de *role play* hasta una simulación global. En este sentido, el *role play* se entiende como una pequeña representación teatral donde los alumnos recrean una situación ficticia o de la vida real. Por su parte, la simulación global requiere la realización de tareas alrededor de un tema de interés. Estas tareas son desarrolladas con éxito gracias a las aportaciones y a la creatividad de los alumnos. Asimismo, la autora indica que en medio de este espectro se encuentra la simulación de casos. En ella, los alumnos interactúan en situaciones imaginarias con su propia identidad o con la de otra persona. Para ello, se presenta un caso donde, tras un proceso de análisis, los estudiantes toman decisiones estratégicas para resolverlo.

Por lo anteriormente expuesto, hemos decidido implementar la simulación para familiarizar a las madres inmigrantes con las herramientas de comunicación que utiliza el CEIP República de Venezuela. Para ello, simularemos el uso de *Roble*, aplicación móvil que utiliza la

Comunidad de Madrid para poder interactuar con los centros educativos. En la web de la Comunidad de Madrid<sup>12</sup>, se recoge la siguiente descripción de la aplicación:

ROBLE es un portal destinado a las familias con una doble finalidad:

1. Facilitar el acceso a la información de sus hijos en RAÍCES (raices.madrid.org)
2. Servir como plataforma de comunicación e interacción entre el centro y las familias.

Constituye una herramienta adecuada para realizar el seguimiento educativo del alumno, obtener información del centro y establecer un canal de comunicación con éste.

ROBLE está plenamente integrado en RAÍCES, el Sistema de Gestión Educativa de la Comunidad de Madrid, y sus funcionalidades son accesibles desde cualquier navegador o desde un teléfono móvil a través de la aplicación de movilidad ROBLE.

Asimismo, entre las funcionalidades que presenta la aplicación podemos encontrar las siguientes:

- Datos relativos al centro (dirección, teléfono, fax, ubicación).
- Calendario escolar.
- Datos de mi hijo/a.
- Horario escolar de mi hijo/a.
- Convocatoria de una reunión por el profesor.
- Consultar las notas de mi hijo/a.
- Observaciones del profesor sobre mi hijo/a.
- Recibir notificación y consultar las faltas de asistencia.
- Justificar las faltas de asistencia.
- Comunicar faltas de asistencia previstas
- Recibir mensajes/avisos del centro y del profesor.
- Enviar mensajes al profesor.
- Consultar el tablón de anuncios del centro.

Dentro de estas funcionalidades, se encuentran algunas de las que hemos desarrollado en nuestra propuesta didáctica, a saber: convocatoria de una reunión con el profesor, comunicar y justificar faltas de asistencia y enviar mensajes al profesor (consúltese en pp.120-122; pp. 127-128). De esta manera, si lo que buscamos es que las madres puedan comunicarse con el centro escolar, además de ofrecerles las herramientas lingüísticas necesarias también tenemos que proporcionarles los medios necesarios para hacerlo. Dicho

<sup>12</sup> <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/raices>

de otro modo, antes de que manden un mensaje al profesor es necesario que sepan cómo mandarlo.

Hecha esta aclaración, nos sumamos a la postura de Gargiulo y Gómez (2016) cuando señalan que la simulación forma parte de un proceso en el que se desarrollan diferentes estrategias. Por esa razón, hemos decidido pautar ese proceso empezando desde conceptos básicos como descargar la aplicación e identificarse hasta navegar por ella para descubrir sus funcionalidades. Además, al igual que Cataldi et al. (2013), consideramos el uso de las TICs como un recurso didáctico de importancia para efectuar las tareas de simulación. Así pues, al utilizar directamente *Roble* logramos el propósito de que las madres “aprendan usando”.

Otro de los usos que hemos dado a la simulación ha sido mediante la secuencia relacionada con la página web del AMPA (consúltese en pp. 107-113) y por medio de una tutoría madre-profesor (consúltese en pp. 129-130). La primera, tiene características muy similares a la comentada anteriormente en relación con *Roble*. En la segunda, en cambio, nos centramos en otro de los tipos de simulación mencionados por Sabater (2018): la simulación con juegos de rol.

### III. Propuesta didáctica

#### 3.1. Ficha técnica

#### “MAMÁ TAMBIÉN ESTUDIA”

Iker González García

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<b>GRUPO META</b>	<p>El grupo está compuesto por 8 madres trabajadoras inmigrantes de nacionalidad china en entorno de inmersión. Estas mujeres tienen hijos escolarizados en el CEIP República de Venezuela, situado en el madrileño distrito de Usera y conocido por el gran número de estudiantes de nacionalidad china. Asimismo, realizan un curso de español en modalidad presencial de lunes a jueves y de 9:00 a 11:30h en el mismo centro donde estudian sus hijos. De esta manera, se ha considerado el tiempo limitado del que disponen las madres debido a sus trabajos y obligaciones. Por lo tanto, se busca proporcionar un horario y lugar favorable para que estas no vean dificultada su asistencia a clase. El curso tiene como objetivo principal lograr la integración en la comunidad educativa de estas mujeres. Para ello, se pretende familiarizarlas con el sistema educativo de España y otorgarlas los conocimientos y medios necesarios para favorecer su comunicación con la escuela. En este sentido, el enfoque por tareas y la simulación educativa son tomados como soluciones metodológicas para afrontar sus dificultades y necesidades.</p>
<b>NIVEL</b>	A2
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	<p>La unidad didáctica consta de 4 sesiones de 2 horas y 30 minutos cada una. En ellas se incluyen 15 minutos de descanso que pueden ser realizados a mitad de cada sesión.</p> <p>Las sesiones son dictadas de lunes a jueves, en una misma semana, de 9:00 a 11:30 de la mañana. De esta manera, las madres pueden quedarse en la escuela e iniciar las clases justo después de dejar a sus hijos en el colegio.</p> <p>La unidad didáctica incluye una secuencia complementaria de 1 hora y 20 minutos de duración. Esta puede ser dictada de forma opcional después de la cuarta sesión o el viernes de esa misma semana. Esta sesión complementaria no es obligatoria y no se precisa de su enseñanza para que las madres consigan los objetivos principales.</p>
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<b><u>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</u></b>

1. Identificar las características del sistema educativo de España, a saber: cursos, horarios, edad de los alumnos, notas y asignaturas.
2. Distinguir las diferencias entre el sistema educativo chino y el español.
3. Expresar la opinión acerca del sistema escolar.  
Interactuar satisfactoriamente en una reunión de padres y madres
4. Acceder y navegar satisfactoriamente por la página web del AMPA del CEIP República de Venezuela y sus contenidos.
5. Entender la función del AMPA como asociación en la educación de los niños.
6. Identificar las actividades que organiza el AMPA.  
Comprender información específica en carteles y comunicados del AMPA.
7. Crear un cartel con la misma tipología de los que utiliza el AMPA que sirva para ayudar en la educación de los niños.
8. Descargar, acceder y navegar satisfactoriamente por Roble.
9. Comprender información específica de las funcionalidades de Roble.
10. Escribir y enviar un mensaje en Roble para justificar una falta de asistencia.
11. Solicitar una tutoría a un profesor a través de Roble
12. Identificar y comprender información específica en el “envío de mensajes” al profesor de Roble
13. Diferenciar entre comportamientos culturales adecuados e inadecuados en una tutoría.
14. Representar una tutoría entre una madre y una profesora

Material complementario:

15. Identificar la diferencia entonativa entre las preguntas interrogativas absolutas y las interrogativas parciales
16. Responder adecuadamente con las partículas de polaridad sí y no a las preguntas interrogativas negativas

**OBJETIVOS GENERALES**

**El alumno como agente social**

Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas

Procurarse la información que precise para realizar las transacciones, siempre que se trate de indicaciones, instrucciones o datos concretos que se obtengan de fuentes habituales, sencillas y de fácil accesibilidad, o bien de personas que muestren una actitud de colaboración.

- *Obtener, completar y presentar un formulario de inscripción al AMPA, hacer uso de la APP Roble para solicitar una tutoría con el profesor*

Participar en interacciones sociales dentro de la comunidad

	<p><u>social en la que se integre</u> Participar adecuadamente en distintos tipos de situaciones sociales y actuar según las convenciones propias de la comunidad en que se integre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reunión de padres y madres, tutoría con el profesor, creación de carteles grupales para el AMPA</i></li> </ul> <p>Realizar funciones propias del papel que haya asumido como miembro de la comunidad social: participar en reuniones de padres y madres, manejar documentación y manuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formulario de inscripción al AMPA, manual de uso APP Roble</i></li> </ul> <p><b>El alumno como hablante intercultural</b> <u>Visión de la diversidad cultural</u> Fase de profundización Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Percepción sobre la figura del profesor español</i></li> </ul> <p><u>Normas y convenciones sociales</u> Fase de aproximación Analizar y ponderar, de forma matizada, diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Convención social en el trato al profesor español</i></li> </ul> <p><b>El alumno como aprendiz autónomo</b> <u>Control del proceso de aprendizaje</u> Fase de aproximación Identificar las áreas en las que es capaz de llevar a cabo el proceso de aprendizaje de forma autónoma y el grado en el que es capaz de hacerlo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Seguimiento de las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza para incorporar y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios</i></li> </ul> <p><u>Gestión de recursos</u> Fase de aproximación Tomar conciencia de la posibilidad de gestionar por sí mismo los recursos para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Seguimiento de las pautas proporcionadas por el profesor y los materiales de enseñanza</i></li> </ul> <p>Fase de profundización Aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos que tiene a su disposición</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Página web AMPA, APP Roble</i></li> </ul> <p><u>Cooperación con el grupo</u> Fase de aproximación Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intercambio de experiencias, sentimientos, creencias y percepciones con el grupo (experiencias con el sistema educativo chino, creencias y percepciones sobre la figura del profesor)</i></li> </ul> <p><u>Planificación del aprendizaje</u> Fase de aproximación</p>
--	---

	<p>Familiarizarse con el modo de abordar estratégicamente las tareas -pedagógicas y del «mundo real»- que se realizan tanto dentro como fuera del aula</p>
<p><b>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</b></p>	<p><b>Gramática:</b>  <u>El pronombre</u>          El pronombre personal          Pronombres átonos de OD          - <i>Me</i>          La forma usted          - <i>Gracias por su atención</i>  <u>El verbo</u>          Formas no verbales del verbo          - <i>Hay que poner aire acondicionado en las aulas</i>          Hay que / tener que + infinitivo          Tiempos verbales de indicativo          Pretérito indefinido          - <i>La niña estuvo enferma, tuvo mucha fiebre</i></p> <p><b>Ortografía:</b>          Siglas y acrónimos          - <i>ESO, AMPA</i></p> <p><b>Funciones:</b>          Dar una opinión          - <i>(Yo) pienso que...creo que... opino que...</i>          Pedir opinión          - <i>¿Y tú? ¿Qué piensas/opinas?</i>          Expresar gustos e intereses          - <i>Me gusta(n), no me gusta(n).</i>          Expresar opiniones, actitudes y conocimientos          - <i>Tener que... hay que...</i>          Saludar          - <i>Estimado profesor, hola, querido amigo, estimada señora, estimado tutor, buenas</i>          Despedirse          - <i>Hasta luego, atentamente, saludos cordiales, adiós, un abrazo, cordialmente</i></p> <p><b>Nociones específicas:</b>  <u>Educación:</u>          Centros e instituciones educativas          - <i>Colegio, escuela</i>          Profesorado y alumnado          - <i>Profesor, tutor, alumno, maestro.</i>          Sistema educativo          - <i>Clase, horario, asignatura, curso, educación/enseñanza – primaria/secundaria</i>          Aprendizaje y enseñanza          - <i>Estudiar.</i>          Exámenes y calificaciones          - <i>Aprobar, suspender, notas, notable, sobresaliente, aprobado, suspenso.</i>          Estudios y titulaciones          - <i>Bachillerato.</i>          Lenguaje de aula          - <i>Salir al recreo, hacer un descanso/pausa, hacer los deberes.</i></p>

	<p>Material educativo y mobiliario de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Libro, cuaderno, pizarra, ordenador.</i></li> </ul> <p><u>Información y medios de comunicación:</u></p> <p>Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Internet, página web, buscador, enviar un mensaje electrónico, navegar por Internet, consultar/entrar en/acceder a una `página web de Internet, entrar en un enlace.</i></li> </ul> <p>Teléfono</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Almohadilla (hashtag)</i></li> </ul> <p><u>Información y medios de comunicación:</u></p> <p>Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Contraseña, nombre de usuario, adjuntar un documento.</i></li> </ul> <p><u>Ciencia y tecnología:</u></p> <p>Informática y nuevas tecnologías</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aplicación, usuario, contraseña, descargar (una aplicación), escanear un código QR.</i></li> </ul> <p><u>Salud e higiene</u></p> <p>Salud y enfermedades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estar enfermo, tener fiebre</i></li> </ul> <p>Síntomas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fiebre</i></li> </ul> <p>Profesiones y cargos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Médico</i></li> </ul> <p>Centros de asistencia sanitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ir al médico</i></li> </ul> <p><b>Técnicas y estrategias pragmáticas:</b></p> <p>Conducta interaccional</p> <p>Cortesía verbal atenuadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hay que poner aire acondicionado en las aulas = (Los centros educativos tienen que poner aire acondicionado)</i></li> </ul> <p>Con usted para mostrar respeto social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Gracias por su atención</i></li> </ul> <p><b>Géneros discursivos y productos textuales:</b></p> <p><u>Géneros de transmisión oral:</u></p> <p>Presentaciones con apoyo visual sobre asuntos relacionados con el contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Presentación en vídeo del sistema escolar (R)</i></li> </ul> <p>Conversaciones cara a cara, informales, sobre temas de interés personal o pertinentes en la vida diaria (funcionamiento del sistema educativo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reunión de padres en el contexto escolar (R) (P)</i></li> <li>- <i>Tutoría: conversación madre-profesor.</i></li> </ul> <p><u>Géneros de transmisión escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Instrucciones (R)</i></li> <li>- <i>Carteles informativos del AMPA (R) (P)</i></li> <li>- <i>Mensajes electrónicos en páginas web (P)</i></li> <li>- <i>Formulario de inscripción al AMPA (P)</i></li> <li>- <i>Instrucciones de descarga y navegación (R)</i></li> <li>- <i>Texto informativo APP Roble (R)</i></li> <li>- <i>Justificante de asistencia escolar (R) (P)</i></li> <li>- <i>Mensajes electrónicos: solicitud de un tutoría (R) (P)</i></li> </ul> <p><b>Saberes y comportamientos socioculturales:</b></p> <p><u>Educación y cultura:</u></p> <p>Fase de aproximación</p>
--	--

- División de la enseñanza en ciclos formativos  
Condiciones de vida y organización social:  
 Educación y cultura  
 Centros de enseñanza  
 “Fase de profundización”  
 Convenciones sociales y comportamiento en el contexto educativo
 

- *Formas de dirigirse a un profesor*

 “Fase de consolidación”  
 Valor que se le da a la figura del profesor  
Relaciones interpersonales:  
 En el ámbito educativo  
 “Fase de aproximación”  
 Conceptos de profesor asumidos por la sociedad  
 Convenciones sociales y normas de cortesía en las relaciones con el profesor

**Habilidades y actitudes interculturales:**

Percepción de diferencias culturales
 

- *Uso consciente y voluntario de conocimientos para identificar diferencias culturales: aspectos del entorno escolar*
- *Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos (comportamientos en el trato al profesor) en la cultura de origen y la española.*
- *Valoración crítica (grado de objetividad, control de filtros y estereotipos, etc.) de los cambios realizados en la percepción de las diferencias entre la cultura de origen y la española (reajustes de opiniones, valores, generalizaciones y actitudes negativas en relación con la figura del profesor)*

**Procedimientos de aprendizaje:**

Participación eficaz en grupos de trabajo

Autoasignarse o aceptar, y desempeñar papeles durante el desarrollo de tareas cooperativas

- *Juego de rol (reunión de padres)*
- *Juego de rol (tutoría con el profesor)*

Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua

Dirección y focalización de la atención global

- *Obtener una visión global del input (página web y cartel del AMPA, APP Roble), a partir de sus principios organizativos*
- *Identificar aspectos relevantes en el input y, por lo tanto, dirigir la atención hacia elementos concretos.*

Dirección y focalización de la atención selectiva

Anticipación de los elementos del input sobre los que se quiere centrar la atención

Búsqueda de palabras conocidas y desconocidas (texto descriptivo AMPA – portada página web, (texto descriptivo APP Roble)

Reparación y ajustes

Reproducción de aspectos parciales o globales de la tarea en otras situaciones de comunicación o aprendizaje

- *Aplicar las estrategias que se han desarrollado durante la realización de tareas similares (funcionamiento de Roble).*

Asociar las situaciones de comunicación y aprendizaje que se dan en la vida real con las generadas por la tarea (tutoría con el profesor).

**Material complementario**

	<p><b>Pronunciación y prosodia:</b>  <u>La entonación</u>  Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonación de la interrogativa absoluta frente a la entonación de la interrogativa relativa</i></li> </ul> <p>Al final de la unidad enunciativa  Localización de la zona de mayor relevancia significativa (siempre al final)  ¿No duerme bien en casa?</p>
--	---

### 3.2. Guía didáctica para el profesor

<b>GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR</b>	
<b>SESIÓN 1 - El cole</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las características del sistema educativo de España, a saber: cursos, horarios, edad de los alumnos, notas y asignaturas.</li> <li>- Distinguir las diferencias entre el sistema educativo chino y el español.</li> <li>- Expresar la opinión acerca del sistema escolar.</li> <li>- Interactuar satisfactoriamente en una reunión de padres y madres.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</b>	<p><b>Gramática:</b>  El pronombre personal  Pronombres átonos de OD</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Me</i></li> </ul> <p><b>Funciones:</b>  Dar una opinión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>(Yo) pienso que...creo que... opino que...</i></li> </ul> <p>Pedir opinión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Y tú? ¿Qué piensas/opinas?</i></li> </ul> <p>Expresar gustos e intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Me gusta(n), no me gusta(n).</i></li> </ul> <p><b>Ortografía:</b>  Siglas y acrónimos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>ESO.</i></li> </ul> <p><b>Nociones específicas:</b>  <u>Educación:</u>  Centros e instituciones educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Colegio, escuela</i></li> </ul> <p>Profesorado y alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Profesor, tutor, alumno, maestro.</i></li> </ul> <p>Sistema educativo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clase, horario, asignatura, curso, educación/enseñanza – primaria/secundaria</li> </ul> <p>Aprendizaje y enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiar.</li> </ul> <p>Exámenes y calificaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprobar, suspender, notas, notable, sobresaliente, aprobado, suspenso.</li> </ul> <p>Estudios y titulaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bachillerato.</li> </ul> <p>Lenguaje de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salir al recreo, hacer un descanso/pausa, hacer los deberes.</li> </ul> <p>Material educativo y mobiliario de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro, cuaderno, pizarra, ordenador.</li> </ul> <p><b>Géneros discursivos y productos textuales:</b>  <u>Géneros de transmisión oral:</u>  Presentaciones con apoyo visual sobre asuntos relacionados con el contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Presentación en vídeo del sistema escolar</i> (R)</li> </ul> <p>Conversaciones cara a cara, informales, sobre temas de interés personal o pertinentes en la vida diaria (funcionamiento del sistema educativo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reunión de padres en el contexto escolar</i> (R) (P)</li> </ul> <p><b>Saberes y comportamientos socioculturales:</b>  <u>Educación y cultura:</u>  Fase de aproximación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- División de la enseñanza en ciclos formativos</li> </ul> <p><b>Habilidades y actitudes interculturales:</b>  Percepción de diferencias culturas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Uso consciente y voluntario de conocimientos para identificar diferencias culturales: aspectos del entorno escolar</i></li> </ul> <p><b>Procedimientos de aprendizaje:</b>  <u>Participación eficaz en grupos de trabajo</u>  Autoasignarse o aceptar, y desempeñar papeles durante el desarrollo de tareas cooperativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Juego de rol (reunión de padres)</i></li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión audiovisual Comprensión lectora Expresión oral Interacción oral Expresión escrita
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual Parejas Grupos Gran grupo
<b>MATERIALES</b>	1. Material del alumno 2. Enlace con acceso a menti.com (Tarea 6): <a href="https://www.menti.com/alze8ykt79td">https://www.menti.com/alze8ykt79td</a> (QR disponible en el material del alumno) 3. Enlace al material audiovisual (Tarea 9): <a href="https://youtu.be/Rc71cP66IL4">https://youtu.be/Rc71cP66IL4</a>

	<p>4. Ordenador 5. Proyector 6. Teléfono móvil (alumnas)</p>
<b>DURACIÓN</b>	2 horas y 30 minutos
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p><u>Presentación del curso: 15 minutos</u> El profesor realiza su presentación y la del curso y pide a las madres que se presenten. Para ello, estas pueden indicar su nombre, cuál es su ciudad o provincia de origen y la edad de sus hijos. Posteriormente, el profesor entrega el “material para el alumno” a las madres e introduce la primera sesión con las palabras de la segunda diapositiva, las cuales están en español y en chino: “<i>En la sesión de hoy vamos a aprender cuales son las características de la escuela en España</i>”.</p> <p><u>Tarea 1 - Gran grupo: 5 minutos</u> Tarea para activar los conocimientos previos y comenzar a despertar la motivación por el tema. El profesor muestra la imagen de un colegio en China y realiza las preguntas para que las alumnas puedan formular hipótesis y activar sus conocimientos.</p> <p><u>Tarea 2 - Gran grupo: 10 minutos</u> Tarea para realizar una aproximación de los contenidos léxicos. El profesor proyecta la diapositiva con la nube de palabras y pide a las alumnas que se fijen en ella para poder identificar aquellas palabras que conocen y desconocen y cuales están relacionadas con la escuela. Una vez las alumnas identifican aquellas palabras que conocen, el profesor repasa una por una aquellas palabras desconocidas para explicarlas. Es preciso dar un tiempo necesario para que las alumnas las apunten en su idioma lo cual suele ser habitual con los estudiantes chinos.</p> <p><u>Tarea 3 – Individual y gran grupo: 5 minutos</u> Tarea de asociación. El profesor muestra la imagen donde aparecen visualmente (en imágenes) varias asignaturas. Posteriormente, pide a las alumnas que busquen en la nube de palabras la asignatura que está asociada a cada una de las imágenes. El profesor puede preguntar previamente que elementos aparecen en cada una de las imágenes, por ejemplo: libros, notas musicales, un balón de fútbol, etc.</p> <p><u>Tarea 4 – Individual y gran grupo: 5 minutos</u> El profesor presenta las cuatro categorías en la imagen y lee las palabras que aparecen en cada una. Luego, da un tiempo a las madres para busquen en la nube de palabras la palabra que falta en cada categoría. Finalmente, corrige la actividad en gran grupo.</p> <p><u>Tarea 5 – Gran grupo: 5 minutos</u> Tarea de <i>cloze</i> (rellenar huecos). El profesor lee las instrucciones e indica a las alumnas que busquen en la nube de palabras las palabras que faltan en</p>

cada una de las oraciones. Para ello, el profesor lee una a una las oraciones mientras da un tiempo a las madres para que encuentren las palabras.

Tarea 6 – Gran grupo: 10 minutos

El profesor lee las instrucciones e indica a las alumnas que utilicen su móvil para escanear el código QR (puede hacerse con WeChat, aplicación que utilizan habitualmente los chinos). El QR direccionará a las madres a la web de menti.com donde podrán escribir sus respuestas y crear una nueva nube de palabras. Asimismo, el profesor puede prestar ayuda de forma individual si la necesitan para escanear el código. Cuando las madres finalicen, el profesor proyecta la nueva nube y hace que se comenten en gran grupo aquellas palabras que más han repetido las madres asociadas a la escuela.

Tarea 7 – Parejas y gran grupo: 10 minutos

Mientras la nube de palabras está proyectada, el profesor indica a las alumnas que se pongan en parejas para que comenten cuales de las palabras tienen un significado positivo o negativo para ellas. Para explicar el concepto positivo y negativo, el profesor puede asociar lo positivo con algo bueno y lo negativo con algo malo. Además, también puede aportar un ejemplo con una de las palabras de la nube. Una vez las alumnas han debatido en parejas, las respuestas se ponen en común en gran grupo y el profesor pregunta el por qué les parecen positivas o negativas.

Tarea 8 – Gran grupo: 10 minutos

Tarea de pre-visionado: hipótesis previas y activación de conocimientos. El profesor comenta a las alumnas que van a ver un vídeo titulado “El cole en España y China”. Posteriormente, pregunta una a una las preguntas en gran grupo. En el caso de la segunda y tercera pregunta, aparecen exponentes lingüísticos que las alumnas pueden utilizar para apoyarse y realizar sus hipótesis (*yo creo que, en mi opinión, pienso...*). El profesor lee esos modelos/ejemplos e indica a las alumnas que los utilicen para facilitar su expresión de ideas. Esta tarea ha sido temporizada con 10 minutos para dar libertad a las madres para que hablen de sus conocimientos y opiniones.

Tarea 9 – Individual y gran grupo: 10 minutos

Tarea de visionado. Para esta tarea, en primer lugar, el profesor explica a las alumnas que van a ver el vídeo tres veces. Antes de reproducir el vídeo, lee las preguntas para que las alumnas se familiaricen con ellas e indica a las alumnas que las respondan al verlo. En esta tarea el profesor reproduce el vídeo al completo, de principio a fin.

Tarea 10 – Individual, gran grupo: 5 minutos

Tarea de visionado: verdadero o falso.

El profesor indica que, en esta ocasión, las alumnas tienen

que responder a preguntas de verdadero o falso sobre lo que comentan las personas en el vídeo. Para ello, pide a las alumnas que primero lean las preguntas y, finalmente, reproduce la primera parte del vídeo (desde minuto 00:00 hasta minuto 03:00). Al finalizar, el profesor corrige la tarea en gran grupo. Puede reproducir de forma opcional esta parte del vídeo una segunda vez para señalar en detalle las respuestas e ir pausándolo en caso de que las madres tengan alguna dificultad.

Tarea 11 – Individual, gran grupo: 5 minutos

Tarea de visionado: opción múltiple.

Para esta tarea, el profesor explica a las alumnas que van a ver el vídeo por última vez. Antes de reproducirlo, les pide que lean atentamente las preguntas y les indica que, mientras ven el vídeo, tienen que elegir la respuesta correcta a cada pregunta. Seguidamente, el profesor reproduce la segunda parte del vídeo (desde minuto 03:00 hasta el final). Finalmente, el profesor corrige la tarea en gran grupo. Para corregirla, puede reproducir nuevamente esta parte del vídeo e ir pausándola en las respuestas.

Tarea 12 – Individual, gran grupo: 5 minutos

Tarea de post-visionado.

En esta tarea de post-visionado, el profesor pide a las alumnas que lean las categorías que aparecen. Posteriormente, indica a las madres que completen la información que falta en cada una de las categorías valiéndose de lo que han aprendido haciendo las tareas del vídeo y las tareas anteriores. Finalmente, el profesor corrige la tarea en gran grupo.

Tarea 13 – Individual, gran grupo: 10 minutos

Tarea de post-visionado.

El profesor pide a las alumnas que hagan una lista sobre las cosas que les gustan y no les gustan de la Educación Primaria en España. Esta es la primera vez que aparece un cuadro de “ayuda al alumno” dentro de las actividades. El profesor, explica a las alumnas que este es un cuadro para ayudarlas. Seguidamente, lee el cuadro con atención y señala que también disponen de la traducción en chino en el cuadro para facilitar la comprensión. Finalmente, el profesor corrige la tarea en gran grupo.

Tarea 14 (Tarea Final) – Grupos, gran grupo: 25 minutos

El profesor explica a las alumnas que ahora van a dar su opinión en una reunión de padres y madres. Para ello, primero lee atentamente los ejemplos y explica a las alumnas que pueden utilizar las ideas que escribieron en la tarea anterior para dar su opinión. También, explica que las alumnas pueden valerse de los ejemplos y modelos para apoyar su discurso. Posteriormente, les da un tiempo para que piensen y escriban lo que opinan y, seguidamente, divide a la clase en dos grupos de cuatro alumnas cada uno para

	<p>que debatan. El profesor, va pasando por los grupos para observar como proceden las alumnas e interactuar con ellas, preguntándolas su opinión al respecto. Esta parte de la tarea final, sirve para practicar y a modo de preparación. Finalmente, el profesor pide a las alumnas que se pongan en gran grupo para que debatan sobre el tema en conjunto como si de una reunión de padres se tratase. Al finalizar, el profesor señala el final de la clase y se despide de las alumnas.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>En todas las sesiones se realizará una evaluación continua por parte del docente durante las tareas propuestas. La tarea final también será evaluativa con el objetivo de comprobar los conocimientos aprendidos durante las demás tareas facilitadoras que han servido como andamiaje en la secuencia.</p> <p>Finalmente, también estará presente la retroalimentación por parte del docente al realizar una evaluación constructiva para que en el futuro y, aplicando los conocimientos aprendidos, las madres puedan desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas similares.</p>
<b>SESIÓN 2 – AMPA</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceder y navegar satisfactoriamente por la página web del AMPA del CEIP República de Venezuela y sus contenidos.</li> <li>- Entender la función del AMPA como asociación en la educación de los niños.</li> <li>- Identificar las actividades que organiza el AMPA.</li> <li>- Comprender información específica en carteles y comunicados del AMPA.</li> <li>- Crear un cartel con la misma tipología de los que utiliza el AMPA que sirva para ayudar en la educación de los niños.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</b>	<p><b>Gramática:</b> El verbo Formas no verbales del verbo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hay que poner aire acondicionado en las aulas</i></li> </ul> <p>Hay que / tener que + infinitivo</p> <p><b>Funciones:</b> Expresar opiniones, actitudes y conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tener que... hay que...</i></li> </ul> <p><b>Ortografía:</b> Siglas y acrónimos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>AMPA.</i></li> </ul> <p><b>Nociones específicas:</b> <u>Información y medios de comunicación:</u> Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Internet, página web, buscador, enviar un mensaje electrónico, navegar por Internet, consultar/entrar</i></li> </ul>

	<p><i>en/acceder a una `página web de Internet, entrar en un enlace.</i></p> <p>Teléfono</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Almohadilla (hashtag)</i></li> </ul> <p><b>Técnicas y estrategias pragmáticas:</b>          Conducta interaccional          Cortesía verbal atenuadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hay que poner aire acondicionado en las aulas = (Los centros educativos tienen que poner aire acondicionado)</i></li> </ul> <p><b>Géneros discursivos y productos textuales:</b>  <u>Géneros de transmisión escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Instrucciones (R)</i></li> <li>- <i>Carteles informativos del AMPA (R) (P)</i></li> <li>- <i>Mensajes electrónicos en páginas web (P)</i></li> <li>- <i>Formulario de inscripción al AMPA (P)</i></li> </ul> <p><b>Procedimientos de aprendizaje:</b>  <u>Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua</u>          Dirección y focalización de la atención global</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Obtener una visión global del input (página web y cartel del AMPA), a partir de sus principios organizativos</i></li> <li>- <i>Identificar aspectos relevantes en el input y, por lo tanto, dirigir la atención hacia elementos concretos.</i></li> </ul> <p>Dirección y focalización de la atención selectiva          Anticipación de los elementos del input sobre los que se quiere centrar la atención</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Búsqueda de palabras conocidas y desconocidas (texto descriptivo AMPA – portada página web)</i></li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión lectora Interacción escrita Expresión oral Interacción oral
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual Parejas Grupos Gran grupo
<b>MATERIALES</b>	1. Material del alumno 2. Ordenador 3. Proyector 4. Móvil (alumnos) 5. Cartulinas, rotuladores/pinturas 6. Hoja de inscripción al AMPA del CEIP República de Venezuela (ANEXO I)
<b>DURACIÓN</b>	2 horas y 30 minutos
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p><u>Presentación</u>  <i>“En la sesión de hoy vamos a aprender cómo podemos participar en la educación de nuestros hijos”</i></p> <p><u>Tarea 1 – Gran grupo: 5 minutos</u>          Tarea para la realización de hipótesis previas.          Para esta tarea el profesor muestra la imagen y realiza en gran grupo las preguntas para que las madres formulen sus hipótesis.</p>

Tarea 2 – Individual y gran grupo: 10 minutos

Esta tarea consta de varios pasos y en ella se comprueban las hipótesis previas. Primero, el profesor indica a las alumnas que necesitan utilizar para esta tarea. Con el móvil, pide a las alumnas que abran un navegador y que sigan los pasos que figuran en el material del alumno hasta llegar a la página web del AMPA. El profesor tiene que asegurarse que las alumnas son capaces de acceder. Para ello, este sigue cada uno de los pasos en su ordenador y lo proyecta con el proyector para facilitar a las alumnas el proceso. Una vez llegan a la web, el profesor muestra el texto de la página principal, el cual las alumnas tienen en el material. Seguidamente, les pide que lo lean y que subrayen las palabras que conocen y no conocen en el material. A continuación realiza un repaso en gran grupo de las palabras que no conocen y, finalmente, indica a las alumnas que lean nuevamente el texto para elegir la opción correcta respecto a su significado.

Tarea 3 – Gran grupo: 10 minutos

Tarea para la realización de hipótesis previas y la activación de conocimientos. Para esta tarea, el profesor pide a las alumnas que respondan a las preguntas relacionadas con el AMPA. Este lee las preguntas una a una y en gran grupo permitiendo que las madres expresen sus conocimientos y opiniones.

Tarea 4 – Parejas y gran grupo: 15 minutos

El profesor pide a las alumnas que se pongan en parejas y les da un tiempo para que naveguen por la página web del AMPA y sus apartados. Asimismo, indica a las alumnas que anoten aquellas cosas que no entienden o que les parezcan interesantes. Durante el proceso de navegación, el profesor se pasea por las parejas para ir guiándolas y ayudándolas mientras buscan la información. El objetivo es que trasteen por la página y vayan encontrando por sí mismas algunas de las actividades que hace el AMPA. Para finalizar, en gran grupo, el profesor pide a las alumnas que comenten los resultados de su navegación y con la ayuda del proyector irá mostrando aquellos con su ordenador apartados y palabras que comentan las alumnas.

Tarea 5 – Gran grupo: 5 minutos

La presente tarea la alumnas tiene que realizar una lectura de contacto. El profesor muestra la imagen con una de las publicaciones del AMPA y pide a las alumnas que respondan a las preguntas. Para ello, las guía para que identifiquen aquellos elementos que aparecen en la publicación. Asimismo, el profesor muestra a las alumnas cómo acceder a esa publicación con su móvil por medio de las web.

Tarea 6 – Individual y gran grupo: 5 minutos

Tarea de emparejamiento. El profesor explica a las alumnas que han de relacionar cada uno de los apartados con la

	<p>información del texto. Asimismo, les pide que presten atención al cuadro de ayuda donde se explica el concepto de <i>hashtag</i> (#). Finalmente, la tarea se corrige en gran grupo.</p> <p><u>Tarea 7 – Grupos: 10 minutos</u> El profesor pide a las alumnas que lean las preguntas y los ejemplos/modelos de las mismas. Posteriormente, crea dos grupos de cuatro e indica a las alumnas que debatan respondiendo a las preguntas. Además, les pide que se apoyen en los ejemplos para facilitar su comunicación. Durante el proceso, el profesor se pasea por los grupos para asegurarse del buen desarrollo de la tarea.</p> <p><u>Tarea 8 – Individual y gran grupo: 10 minutos</u> El profesor pide a las alumnas que dejen un comentario en la publicación del AMPA con su teléfono móvil. Asimismo, mientras las alumnas lo realizan, el profesor acude una a una para ayudarlas con las dudas. Finalmente, en gran grupo, el profesor pide a las alumnas que lean sus comentarios.</p> <p><u>Tarea 9 (Tarea final) – Parejas y gran grupo: 30 minutos</u> Para la tarea final, el profesor pide a las alumnas que en parejas creen su propio cartel como el que han visto en la publicación del AMPA. Para ello, el profesor lee detenidamente las instrucciones y muestra a las alumnas tres carteles más creados por el AMPA para que puedan sacar ideas y usarlos como referencias. Para el desarrollo de la tarea, el profesor entrega a las alumnas cartulinas y rotuladores para que puedan hacer más llamativo su cartel. Para finalizar, cada uno de los grupos presenta su cartel con el resto de la clase.</p> <p><u>Tarea 10 – Gran grupo: 10 minutos</u> Tarea de reflexión. El profesor realiza las preguntas para que las alumnas reflexionen sobre la importancia del AMPA y muestren interés en su participación. Asimismo, explica las instrucciones de cómo pueden inscribirse por su cuenta las cuales aparecen en la página web del AMPA.</p> <p><u>Hoja de inscripción: 10 minutos (Véase ANEXO I)</u> Para ayudar en el proceso, el profesor facilita la hoja de inscripción a las alumnas y la lee atentamente paso a paso junto a ellas. Asimismo, les ayuda a resolver sus dudas y a completarla junto a él.</p> <p><u>Puesto del AMPA: 15 minutos</u> Para finalizar la clase, el profesor acompaña a las alumnas al puesto del AMPA que se encuentra en el CEIP República de Venezuela, tal y como aparece en la web. De esta manera, las alumnas pueden familiarizarse con el mismo y acudir siempre que lo necesiten. Todas las alumnas que hayan completado su hoja de inscripción pueden entregarla allí.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	En todas las sesiones se realizará una evaluación continua por parte del docente durante las tareas propuestas. La tarea

	<p>final también será evaluativa con el objetivo de comprobar los conocimientos aprendidos durante las demás tareas facilitadoras que han servido como andamiaje en la secuencia.</p> <p>Finalmente, también estará presente la retroalimentación por parte del docente al realizar una evaluación constructiva para que en el futuro y, aplicando los conocimientos aprendidos, las madres puedan desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas similares.</p>
<b>SESIÓN 3 – Roble</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descargar, acceder y navegar satisfactoriamente por Roble.</li> <li>- Comprender información específica de las funcionalidades de Roble.</li> <li>- Escribir y enviar un mensaje en Roble para justificar una falta de asistencia.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</b>	<p><b>Gramática:</b> El verbo Tiempos verbales de indicativo Pretérito indefinido - <i>La niña estuvo enferma, tuvo mucha fiebre</i></p> <p><b>Nociones específicas:</b> <u>Información y medios de comunicación:</u> Internet - <i>Contraseña, nombre de usuario, adjuntar un documento.</i></p> <p><u>Ciencia y tecnología:</u> Informática y nuevas tecnologías - <i>Aplicación, usuario, contraseña, descargar (una aplicación), escanear un código QR.</i></p> <p><u>Salud e higiene</u> Salud y enfermedades - <i>Estar enfermo, tener fiebre</i></p> <p>Síntomas - <i>Fiebre</i></p> <p>Profesiones y cargos - <i>Médico</i></p> <p>Centros de asistencia sanitaria: - <i>Ir al médico</i></p> <p><b>Géneros discursivos y productos textuales:</b> <u>Géneros de transmisión escrita:</u> - <i>Instrucciones de descarga y navegación (R)</i> - <i>Texto informativo APP Roble (R)</i> - <i>Justificante de asistencia escolar (R) (P)</i></p> <p><b>Procedimientos de aprendizaje:</b> <u>Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua</u> Dirección y focalización de la atención global - <i>Obtener una visión global del input (APP Roble), a partir de sus principios organizativos</i> - <i>Identificar aspectos relevantes en el input y, por lo tanto, dirigir la atención hacia elementos concretos.</i></p>

	<p>Dirección y focalización de la atención selectiva Anticipación de los elementos del input sobre los que se quiere centrar la atención</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Búsqueda de palabras conocidas y desconocidas (texto descriptivo APP Roble)</i></li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Comprensión lectora Interacción escrita Expresión oral Interacción oral</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>Individual Parejas Gran grupo</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>1. Material del alumno 2. Ordenador 3. Proyector 4. Móvil (alumnos) 5. Manual en chino de Roble (ANEXO II)</p>
<b>DURACIÓN</b>	2 horas y 30 minutos
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Presentación <i>“En la sesión de hoy vamos a aprender a utilizar una aplicación móvil para comunicarnos con el colegio”</i></p> <p><u>Tarea 1 – Parejas y gran grupo: 10 minutos</u> El profesor lee las instrucciones y pide a las alumnas que se pongan en parejas para comentar cuatro situaciones en las que utilizan el español para comunicarse en el colegio. Posteriormente, el profesor da un tiempo a las alumnas y, finalmente, comentan las situaciones en gran grupo.</p> <p><u>Tarea 2 – Gran grupo: 5 minutos</u> Tarea para la activación de conocimientos previos. El profesor muestra las imágenes (iconos de las APP) a las alumnas y hace que respondan una a una las preguntas en gran grupo.</p> <p><u>Tarea 3 – Gran grupo: 5 minutos</u> Lectura de contacto. El profesor pide a las alumnas que en lugar de leer el texto detenidamente se fijen en los elementos que componen el texto para poder responder a las preguntas. El profesor lee una a una las preguntas mientras las alumnas responden. Estas pueden realizar hipótesis previas sobre Roble.</p> <p><u>Tarea 4 – Individual y gran grupo: 10 minutos</u> El profesor pide a las alumnas que de forma individual lean el texto y subrayen en diferente color aquellas palabras que conocen y desconocen. Al finalizar, en gran grupo, el profesor pregunta a las alumnas cuales son las palabras que han subrayado y, una a una, les permite buscarlas en el diccionario y/o traductor. Asimismo, el profesor puede realizar una explicación de las mismas. Finalmente, les pide a las alumnas que vuelvan a leer el texto en gran grupo para una mejor comprensión del mismo.</p>

	<p><u>Tarea 5 – Gran grupo: 5 minutos</u> El profesor pide a las alumnas que vuelvan a leer el texto en gran grupo para una mejor comprensión del mismo. Posteriormente, en gran grupo les pide que respondan a las preguntas de comprensión selectiva mientras él confirma o corrige las respuestas.</p> <p><u>Tarea 6 – Gran grupo: 10 minutos</u> El profesor lee las preguntas una a una y pide a las alumnas que reflexionen y respondan en gran grupo. Se pretende que las alumnas realicen hipótesis previas sobre las funcionalidades que pueden encontrar en la aplicación y debatan sobre si han utilizado una aplicación similar en China.</p> <p><u>Tarea 7 – Individual y gran grupo: 15 minutos</u> El profesor pide a las alumnas que utilicen su móvil para descargar la aplicación. Puede hacerlo con la función de escaneo de WeChat. El profesor tiene que asegurarse de que todas las alumnas son capaces de descargarla satisfactoriamente. Para ello, prestará su ayuda individualmente si es necesario. Una vez todas las alumnas han descargado Roble, el profesor facilita un nombre de usuario y contraseña a cada una de las alumnas. Estos deben ser entregados al docente por el centro educativo antes de la realización de las clases. Seguidamente, pide a las alumnas que accedan y realicen una lectura de contacto para identificar distintos elementos que aparecen en Roble. Posteriormente, les pide que cliqueen en la foto de su hijo/a para poder acceder a las funcionalidades de la aplicación. Finalmente, pregunta en gran grupo cuales son los elementos/funcionalidades que pueden observar en la APP y repasa cada uno de ellos. Esta tarea es vital importancia ya que las madres van a necesitar acceder a Roble de forma recurrente durante el curso académico de sus hijos. Es necesario que el profesor se asegure bien que las madres obtengan su usuario y contraseña y sepan acceder sin dificultades.</p> <p><u>Tarea 8 – Gran grupo: 5 minutos</u> Para esta tarea, el profesor muestra diferentes imágenes y pide a las alumnas que asocien cada una de las imágenes con las funcionalidades (apartados) de la aplicación. Para ello, el profesor puede volver a leer las funcionalidades si es necesario (faltas de asistencia, notas del curso actual, etc.).</p> <p><u>Tarea 9 – Individual y gran grupo: 10 minutos</u> Para esta tarea el profesor pide a las alumnas que relacionen cada uno de los apartados de Roble con su función. Primero lee atentamente junto a las alumnas todas las funciones y presta su ayuda en caso de que estas no entiendan alguna palabra. Posteriormente, les da un tiempo para que realicen la tarea de forma individual y, finalmente, la corrige en gran grupo.</p>
--	--

	<p><u>Tarea 10 - Gran grupo: 5 minutos</u> El profesor muestra una captura de pantalla donde se justifica una falta de asistencia en Roble. Seguidamente, pide a las alumnas que realicen una lectura de contacto para que identifiquen el tipo de texto, los elementos que encuentran y en qué apartado puede situarse dentro de Roble.</p> <p><u>Tarea 11 – Gran grupo: 5 minutos</u> Verificación de hipótesis e identificación de estructura/apartados de la justificación. El profesor muestra nuevamente la justificación y pide a las alumnas que relacionen los apartados con la información correspondiente. La tarea es realizada y corregida en gran grupo.</p> <p><u>Tarea 12 – Parejas y gran grupo: 10 minutos</u> El profesor pide a las alumnas que identifiquen el motivo de la justificación y que argumenten si les parece un motivo lo suficientemente importante para justificar una falta de asistencia. Posteriormente, pide a las alumnas que se pongan en parejas y que piensen más motivos por lo que los niños pueden faltar a clase. Finalmente, las respuestas son comentadas en gran grupo.</p> <p><u>Tarea 13 (Tarea final) – Individual y gran grupo: 30 minutos</u> La tarea final se realiza en varios pasos. En primer lugar, el profesor pide a las alumnas que accedan a Roble para justificar una falta de asistencia. Para ello, proyecta con el ordenador los pasos a seguir desde el inicio para que las madres puedan acceder con éxito al subapartado de “Justificación”. Es importante que el profesor conceda el tiempo necesario y se asegure de que todas las madres son capaces de llegar hasta el subapartado. Posteriormente, repasa nuevamente con las madres la información que tienen que completar (fecha de ausencia, falta, comentario y motivo de justificación). Asimismo, les comenta que en el futuro es importante que adjunten también una foto con el justificante (del médico o de la institución pertinente) para poder justificar correctamente la falta. Una vez repasado esto, lee atentamente los ejemplos (exponentes lingüísticos) que las madres pueden utilizar para obtener ideas y apoyar su lenguaje. Finalmente, una vez el profesor se ha asegurado que todas las madres han enviado el mensaje correctamente, les pide que lean en gran grupo las justificaciones que han escrito.</p> <p>Antes de finalizar la sesión, entrega a las madres un manual sobre Roble escrito en chino para que las madres puedan repasar y aprender los usos de Roble. (Véase Anexo II)</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>En todas las sesiones se realizará una evaluación continua por parte del docente durante las tareas propuestas. La tarea final también será evaluativa con el objetivo de comprobar los conocimientos aprendidos durante las demás tareas facilitadoras que han servido como andamiaje en la</p>

	<p>secuencia.</p> <p>Finalmente, también estará presente la retroalimentación por parte del docente al realizar una evaluación constructiva para que en el futuro y, aplicando los conocimientos aprendidos, las madres puedan desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas similares.</p>
<b>SESIÓN 4 – La tutoría</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar una tutoría a un profesor a través de Roble</li> <li>- Identificar y comprender información específica en el “envío de mensajes” al profesor de Roble</li> <li>- Diferenciar entre comportamientos culturales adecuados e inadecuados en una tutoría.</li> <li>- Representar una tutoría entre una madre y una profesora</li> </ul>
<b>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</b>	<p><b>Gramática:</b>  <u>El pronombre</u>          El pronombre personal          La forma usted         <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Gracias por su atención</i></li> </ul> </p> <p><b>Funciones:</b>          Saludar         <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estimado profesor, hola, querido amigo, estimada señora, estimado tutor, buenas</i></li> </ul>         Despedirse         <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hasta luego, atentamente, saludos cordiales, adiós, un abrazo, cordialmente</i></li> </ul> </p> <p><b>Géneros discursivos y productos textuales:</b>  <u>Géneros de transmisión escrita:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mensajes electrónicos: solicitud de un tutoría (R) (P)</i></li> </ul> <u>Géneros de transmisión oral:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tutoría: conversación madre-profesor.</i></li> </ul> </p> <p><b>Tácticas y estrategias pragmáticas</b>  <u>Conducta interaccional</u>          Cortesía verbal atenuadora          Con usted para mostrar respeto social         <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Gracias por su atención</i></li> </ul> </p> <p><b>Saberes y comportamientos socioculturales:</b>  <u>Condiciones de vida y organización social:</u>          Educación y cultura          Centros de enseñanza          “Fase de profundización”          Convenciones sociales y comportamiento en el contexto educativo         <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formas de dirigirse a un profesor</i></li> </ul>         “Fase de consolidación”          Valor que se le da a la figura del profesor  <u>Relaciones interpersonales:</u>          En el ámbito educativo          “Fase de aproximación”</p>

	<p>Conceptos de profesor asumidos por la sociedad Convenciones sociales y normas de cortesía en las relaciones con el profesor</p> <p><b>Habilidades y actitudes interculturales:</b> Percepción de diferencias culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos (comportamientos en el trato al profesor) en la cultura de origen y la española.</i></li> <li>- <i>Valoración crítica (grado de objetividad, control de filtros y estereotipos, etc.) de los cambios realizados en la percepción de las diferencias entre la cultura de origen y la española (reajustes de opiniones, valores, generalizaciones y actitudes negativas en relación con la figura del profesor)</i></li> </ul> <p><b>Procedimientos de aprendizaje:</b> <u>Participación eficaz en grupos de trabajo</u> Autoasignarse o aceptar, y desempeñar papeles durante el desarrollo de tareas cooperativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Juego de rol (tutoría con el profesor)</i></li> </ul> <p><u>Reparación y ajustes</u> Reproducción de aspectos parciales o globales de la tarea en otras situaciones de comunicación o aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aplicar las estrategias que se han desarrollado durante la realización de tareas similares (funcionamiento de Roble).</i></li> <li>- <i>Asociar las situaciones de comunicación y aprendizaje que se dan en la vida real con las generadas por la tarea (tutoría con el profesor).</i></li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Comprensión audiovisual Expresión oral Interacción oral Comprensión lectora Interacción escrita</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>Individual Parejas Gran grupo</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>1. Material del alumno 2. Ordenador 3. Proyector 4. Móvil (alumnos) 5. Enlace con acceso a menti.com (Tarea 2): <a href="https://www.menti.com/als8nf9fpwea">https://www.menti.com/als8nf9fpwea</a> (QR disponible en el material del alumno) 6. Enlace al material audiovisual (Tarea 11): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=b00wwYri-6s">https://www.youtube.com/watch?v=b00wwYri-6s</a></p>
<b>DURACIÓN</b>	<p>2 horas y 30 minutos</p>
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Aclaraciones: La presente sesión consta de dos tareas finales. La primera forma parte de la interacción escrita y la segunda de la interacción oral en relación con la tutoría.</p> <p><u>Introducción</u> <i>“En la sesión de hoy vamos a aprender a pedir una tutoría con el profesor y a cómo podemos actuar en ella”</i></p> <p><u>Tarea 1 – Parejas y gran grupo: 5 minutos</u></p>

El profesor pide a las alumnas que se pongan en parejas para hablar sobre cómo es su profesor ideal. Para ello, lee atentamente los ejemplos con el objetivo de que las alumnas los puedan utilizar como referencia. Asimismo, indica a estas que se fijen en el cuadro rojo (de ayuda al alumno) para entender mejor el concepto de “profesor ideal”. Una vez las alumnas han debatido en parejas, el profesor les pide que comenten sus respuestas en gran grupo. Posteriormente, lee la segunda respuesta de la tarea para que las alumnas den su opinión y la respondan en gran grupo.

Tarea 2 – Individual y gran grupo: 10 minutos

El profesor muestra el código QR a las alumnas y les pide que los escaneen con el móvil para responder a tres preguntas. El profesor, va controlando una por una las preguntas por medio de menti.com y, en gran grupo, pone en común las respuestas de las alumnas y debatir sobre el porqué de las mismas.

Tarea 3 – Gran grupo: 10 minutos

Para esta tarea, el profesor lee las preguntas para que las alumnas reflexionen y den sus respuestas al respecto. Esta tarea ha sido temporizada con 10 minutos de duración para que todas las madres puedan expresarse abiertamente sobre las cuestiones.

Tarea 4 – Gran grupo: 5 minutos

El profesor lee las instrucciones y muestra a las madres las diferentes formas de saludo y despedida. Una vez las alumnas diferencian entre las formales e informales, les pide que comenten si conocen alguna forma de saludo o despedida más.

Tarea 5 – Gran grupo: 10 minutos

En esta tarea, el profesor muestra varias imágenes que representan diferentes acciones. Posteriormente, pide a las alumnas que identifiquen aquellas acciones comunes y adecuadas en una tutoría con el profesor, tanto en España como en China. El objetivo de esta tarea es realizar un acercamiento cultural sobre aquellas acciones que se realizan habitualmente con el docente en China y no son adecuadas en España.

Tarea 6 – Gran grupo: 5 minutos

El profesor muestra la imagen la cual pertenece a una solicitud de tutoría en Roble. Asimismo, pide a las alumnas que realicen un lectura de contacto para responder a las preguntas.

Tarea 7 – Individual y gran grupo: 5 minutos

En esta tarea las alumnas deben prestar atención a información específica. El profesor pide a las alumnas que lean nuevamente de forma individual el texto para buscar diferente información en él, a saber: forma de saludo, forma de

despedida, asignatura, tema o motivo del mensaje, nombre de la profesora y asunto. Finalmente, el profesor corrige la tarea en gran grupo.

Tarea 8 – Parejas y gran grupo: 10 minutos

El profesor indica a las alumnas que lean nuevamente el texto para responder a las preguntas. Las dos primeras preguntas se responden y corrigen en gran grupo. Posteriormente, para la tercera pregunta el profesor pide a las alumnas que se pongan en parejas y piensen más motivos por los que una madre puede pedir una tutoría con el profesor. Asimismo, lee atentamente los ejemplos para que las alumnas puedan ser conocedoras de otros posibles motivos. Finalmente, las respuestas son puestas en común en gran grupo.

Tarea 9 (Tarea final) – Individual y gran grupo: 15 minutos

El profesor explica a las alumnas que ahora son ellas quienes van a pedir una tutoría. Para ello, les pide que utilicen su móvil para identificarse en la APP de Roble. Seguidamente, muestra paso a paso las instrucciones hasta llegar a la función de envío de mensajes. Asimismo, muestra a las alumnas como pueden seleccionar la asignatura y el nombre del profesor al que desean solicitar la tutoría. A continuación, les pide que elijan un motivo de los que han pensado anteriormente para la tutoría y que repasen la estructura y las formas de saludo y despedida que han visto anteriormente. Mientras las alumnas escriben, el profesor se acerca a las alumnas una a una para ayudarlas y resolver sus dudas. Cuando las alumnas hayan enviado el mensaje, en gran grupo, cada una de las alumnas lee atentamente el mensaje que ha enviado y lo pone en común.

Tarea 10 – Gran grupo: 5 minutos

Tarea para la realización de hipótesis. El profesor muestra la imagen y lee individualmente las preguntas para que las alumnas compartan sus hipótesis en gran grupo.

Tarea 11 – Individual y gran grupo: 10 minutos

El profesor explica a las alumnas que van a ver un vídeo tres veces. Posteriormente, lee atentamente las preguntas y pide a las alumnas que las respondan al verlo. Finalmente, reproduce el vídeo y corrige las respuestas en gran grupo.

Tarea 12 – Individual y gran grupo: 5 minutos

El profesor lee atentamente las instrucciones y reproduce nuevamente el vídeo. Finalmente, corrige las respuestas en gran grupo.

Tarea 13 – Individual y gran grupo: 5 minutos

En primer lugar, el profesor lee las instrucciones y explica a las alumnas que deben ordenar cada uno de los temas que suceden en la tutoría. Para ello, los lee uno a uno atentamente. Posteriormente, reproduce el vídeo mientras las

	<p>alumnas ordenan los temas individualmente. Finalmente, realiza las correcciones en gran grupo.</p> <p><u>Tarea 14 – Parejas: 10 minutos</u> El profesor pide a las alumnas que se pongan en parejas para que piensen en dos temas importantes que quieran hablar en una tutoría. Seguidamente, lee atentamente los ejemplos. Cuando finalicen, pide a cada pareja que piensen en dos posibles preguntas que les puede realizar el profesor.</p> <p><u>Tarea 15 – Parejas: 10 minutos</u> El profesor pide a cada pareja que escriban un diálogo entre una madre y un profesor teniendo en cuenta lo que han comentado en la tarea anterior. Mientras lo escriben, acude a cada una de las parejas para ayudarlas y resolver sus posibles dudas.</p> <p><u>Tarea 16 (Tarea final) – Parejas y gran grupo: 15 minutos</u> El profesor pide a las alumnas que practiquen el diálogo que han preparado para luego representarlo. Una de ellas debe de hacer el papel de la profesora y la otra el de la madre. Posteriormente, pide a las alumnas que deben de anotar los motivos de cada una de las tutorías mientras las observan. De esta forma se asegura la atención de las mismas. A continuación, cada una de las parejas representa la tutoría.</p> <p>Al finalizar, el profesor señala el final de la sesión y del curso. Asimismo, pregunta a las alumnas por las posibles dudas para resolverlas. Finalmente, les da sus buenos deseos y les indica la posibilidad de poder acudir a la secretaría del centro en cualquier momento en el futuro para poder atenderlas.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>En todas las sesiones se realizará una evaluación continua por parte del docente durante las tareas propuestas. La tarea final también será evaluativa con el objetivo de comprobar los conocimientos aprendidos durante las demás tareas facilitadoras que han servido como andamiaje en la secuencia.</p> <p>Finalmente, también estará presente la retroalimentación por parte del docente al realizar una evaluación constructiva para que en el futuro y, aplicando los conocimientos aprendidos, las madres puedan desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas similares.</p>
<b>SESIÓN 4.1 – La tutoría (material complementario)</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la diferencia entonativa entre las preguntas interrogativas absolutas y las interrogativas parciales</li> <li>- Responder adecuadamente con las partículas de polaridad <i>sí</i> y <i>no</i> a las preguntas interrogativas negativas</li> </ul>
<b>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</b>	<p><b>Pronunciación y prosodia:</b> <u>La entonación</u> Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonación de la interrogativa absoluta frente a la entonación de la interrogativa relativa</i></li> </ul> <p>Al final de la unidad enunciativa Localización de la zona de mayor relevancia significativa (siempre al final)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿No duerme bien en casa?</i></li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Comprensión oral Expresión oral Comprensión audiovisual Interacción oral</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>Individual Parejas Gran grupo</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>1. Material del alumno 2. Ordenador 3. Proyector 4. Enlace al material audiovisual (Tarea 1): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=b00wwYri-6s">https://www.youtube.com/watch?v=b00wwYri-6s</a> 5. Transcripción del audio para la tarea 3 (ANEXO III)</p>
<b>DURACIÓN</b>	1 hora y 20 minutos
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Aclaración: Esta es una secuencia complementaria que puede realizarse como continuación de la Sesión 4 – “La tutoría”.</p> <p><u>Tarea 1- Individual y gran grupo: 10 minutos</u> El profesor muestra a las alumnas las diferentes situaciones y les pide que estén atentas al vídeo para identificar en cuales de ellas las madres confunde la pregunta del tutor. Posteriormente, el profesor reproduce el vídeo y lo proyecta con el proyector. Finalmente, el profesor corrige las respuestas en gran grupo y realiza la segunda pregunta de la tarea a las alumnas.</p> <p><u>Tarea 2 – Gran grupo: 10 minutos</u> El profesor lee detenidamente las preguntas y explica a las alumnas la diferencia de responder sí o no en cada una de ellas. Asimismo, les explica que en el caso de las preguntas interrogativas negativas (las que incluyen <i>no</i> en la pregunta), la respuesta que damos en España es contraria a la que se da en China. Una vez las alumnas entienden el concepto, el profesor les pide que respondan correctamente a las preguntas y completen la tabla.</p> <p><u>Tarea 3 – Gran grupo: 10 minutos</u> El profesor explica a las alumnas que tienen que diferenciar los distintos pares de preguntas. Para ello, puede grabar previamente un audio y reproducirlo un o leer por su cuenta la transcripción del mismo. (Véase ANEXO III) El objetivo consiste en que las alumnas diferencien la entonación ascendente en el final de las preguntas negativas afirmativas.</p> <p><u>Tarea 4 – Gran grupo: 10 minutos</u> En esta tarea el profesor pide a las alumnas que relacionen</p>

	<p>cada una de las oraciones con su curva melódica. El profesor puede dibujar las curvas melódicas en la pizarra y ejemplificar con su mano la subida y bajada en la entonación.</p> <p><u>Tarea 5 – Gran grupo: 5 minutos</u> El profesor lee los enunciados y pide a las alumnas que indiquen si son verdaderos o falsos.</p> <p><u>Tarea 6 – Individual y gran grupo: 10 minutos</u> El profesor entona la pregunta y les pide a las alumnas que identifiquen cual es la entonación de esa pregunta en relación con la curva melódica (ascendente o descendente). Posteriormente, divide la pregunta para entonarla empezando por el final de la misma tal y como se refleja en la diapositiva. A continuación, les pide a las alumnas que de forma individual y, en gran grupo, hagan lo mismo.</p> <p><u>Tarea 7 (Tarea final) – Parejas y gran grupo: 25 minutos</u> El profesor pide a las alumnas que se pongan en parejas y escriban un diálogo con preguntas interrogativas negativas que pueden surgir en una tutoría con el profesor. Asimismo, lee cada una de las situaciones que figuran en la diapositiva las cuales deben elegir las alumnas para crear sus diálogos. Cuando hayan finalizado, les indica que mientras cada una de las parejas interpreta el diálogo las demás deben de identificar de cuál de estas situaciones se trata. Finalmente, cada una de las parejas interpreta su diálogo y el profesor pregunta al resto de las alumnas por la situación que la pareja ha elegido.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>En todas las sesiones se realizará una evaluación continua por parte del docente durante las tareas propuestas. La tarea final también será evaluativa con el objetivo de comprobar los conocimientos aprendidos durante las demás tareas facilitadoras que han servido como andamiaje en la secuencia.</p> <p>Finalmente, también estará presente la retroalimentación por parte del docente al realizar una evaluación constructiva para que en el futuro y, aplicando los conocimientos aprendidos, las madres puedan desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas similares.</p>

### 3.3. Sugerencias para trabajar después

Como hemos comentado con anterioridad, la presente unidad didáctica ha sido diseñada para su realización en el CEIP República de Venezuela, en curso de español específico para madres sinohablantes con hijos escolarizados en el centro. Bajo este contexto, por un lado, sugerimos la posibilidad de que la unidad sea complementada con otros aspectos concretos que el centro quiera dar a conocer a las madres y que sean de utilizad para su integración y comunicación con el mismo. Estos aspectos pueden comprender desde información

específica en relación con el calendario, los horarios y las vacaciones, el servicio de comedor, las actividades culturales propias del centro, hasta la prestación de ayuda en el proceso de admisiones, plazos y matriculación a un nuevo curso, entre otros. Asimismo, a lo largo de la unidad le hemos dado una importancia especial al AMPA en el proceso de integración de las madres. Es por ello que, por otro lado, consideramos oportuno complementar esta unidad didáctica con sesiones específicas en relación con el AMPA y la creación de actividades que puedan favorecer en la educación de sus hijos. De esta manera se consigue el propósito de velar por un ambiente de convivencia positivo entre las madres, sus hijos y el centro educativo.

### 3.4. Posibles restricciones para la puesta en práctica de la propuesta

Una de las posibles restricciones de esta propuesta está relacionada con el uso y la disposición de la tecnología. Durante las sesiones, dos, tres y cuatro, se precisa que las madres utilicen su teléfono móvil para la realización de las tareas. Estas tareas incluyen la navegación por la página web del CEIP República de Venezuela, la página web del AMPA, la descarga de la APP Roble y su navegación por la misma. El centro educativo, además de prestar una de sus aulas también podrá facilitar el acceso a internet de las madres para la realización exitosa de esas tareas. No obstante, si surge el casual de que una de las madres no lleve el teléfono móvil a clase, se quede sin batería o no le funcione, no podrá participar de la misma manera en el proceso de aprendizaje.

Otra de las posibles restricciones, tiene relación con la realidad en la que viven estas mujeres. Es cierto que la unidad didáctica ha sido diseñada para su realización en el mismo centro y en el mismo horario en el que acuden junto a sus hijos. Sin embargo, a pesar de intentar que las condiciones para la realización del curso sean lo más favorecedoras posibles, estas madres poseen de un tiempo limitado debido a sus trabajos y obligaciones. Por ese motivo, puede que existan casos donde su asistencia al curso se vea comprometida. Para solventar esta restricción, se ha buscado que cada una de las sesiones sea lo más autoconclusiva posible. Dicho de otro modo, no es estrictamente necesario que las madres hayan adquirido los conocimientos de la sesión anterior para poder realizar con éxito las tareas de la siguiente sesión. Aun así, todas y cada una de las sesiones son de gran importancia para su comunicación e integración en el contexto escolar, por lo que están directamente relacionadas entre sí.

### 3.5. Material para el alumno

## “Mamá también estudia” “妈妈也在学习”。

Propuesta didáctica para la integración en la comunidad educativa de madres inmigrantes sinohablantes de nivel A2 con hijos en edad escolar

为有学龄儿童的讲 A2 级汉语的移民母亲融入教育社区提出的教学建议。

Iker González García



UNIVERSIDAD  
NEBRIJA

### SESIÓN 1 EL COLE



*“En la sesión de hoy vamos a aprender cuáles son las características de la escuela en España”*

*“在今天的课程中，我们将了解西班牙学校的特点”。*

01  
EL COLE

PRE-VISIONADO

Sesión 1

1. Miramos la imagen y respondemos a las preguntas:
- ¿Quiénes son estas personas?
  - ¿En qué lugar están?
  - ¿Qué están haciendo?
  - ¿Qué más cosas hacemos en este lugar?



Fuente: [https://spanish.xinhuanet.com/2019-10/29/138511395\\_15723287681291n.jpg](https://spanish.xinhuanet.com/2019-10/29/138511395_15723287681291n.jpg)

3

01  
EL COLE

PRE-VISIONADO

Sesión 1

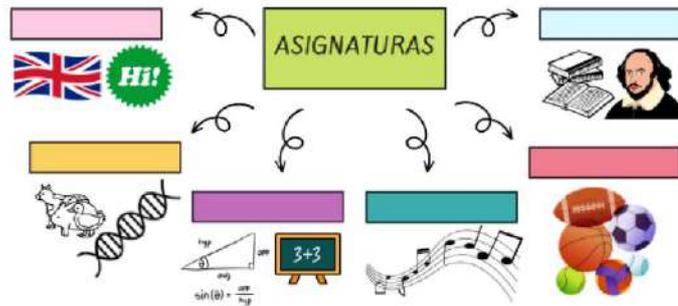
2. Miramos la nube y subrayamos las palabras que conocemos. ¿Cuántas palabras podemos relacionar con **la escuela**?



Fuente: Elaboración propia con [www.nubedepalabras.es](http://www.nubedepalabras.es)

4

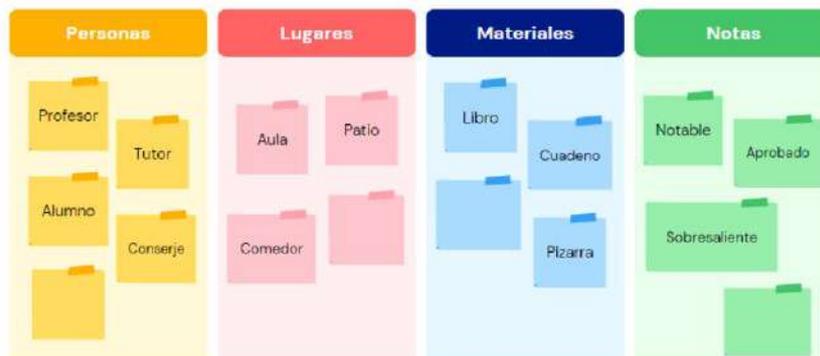
3. Asociamos las imágenes con las **asignaturas** que aparecen en la nube y escribimos su nombre al lado.



Fuente: Elaboración propia con [www.canva.com](http://www.canva.com)

5

4. Añadimos una palabra de la nube a cada categoría.



Fuente: Elaboración propia con [www.canva.com](http://www.canva.com)

6



5. Terminamos estas frases de manera lógica con palabras de la nube.



1. La escuela \_\_\_\_\_ en España va desde los 6 hasta los 12 años.
2. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hay 4 \_\_\_\_\_.
3. Historia, matemáticas, ciencias sociales y lengua y literatura son \_\_\_\_\_ de primaria.
4. En China durante el verano hay 50 minutos de \_\_\_\_\_ para echar la siesta.
5. Las \_\_\_\_\_ en España se puntúan del 1 al 10.

7



6. Ahora pensamos en más palabras relacionadas con la escuela y utilizamos el código QR para hacer nuestra propia nube.



Fuente: <https://www.menti.com/alzo8yk79sf>

8

-  7. Nos ponemos en parejas y miramos las palabras de nuestra nube. Escribimos las cosas negativas y positivas.



Fuente: Elaboración propia con [www.canva.com](http://www.canva.com)

9

-  8. Vamos a ver un vídeo que se llama **El cole en España y China**. Antes respondemos a las preguntas:

1. ¿Sabes qué significa “el cole”?
2. ¿Cómo es el cole en China? ¿Y en España?

Yo creo que el cole en China es...  
En mi opinión en China es...  
Pienso que en España...

3. ¿Se estudian asignaturas diferentes?

En China los niños estudian...



Fuente / Enlace: <https://youtu.be/Rc71cP66L4>  
Parte 1 (0:00 – 3:00)  
Parte 2 (3:00 – 5:29)

10

01

EL COLE

VISIONADO 1

Sesión 1

9. Vamos a ver el vídeo 3 veces. La primera vez leemos con atención las preguntas y las respondemos:

1. ¿En qué idiomas hablan las personas que aparecen en el vídeo?
2. ¿Cuál es su profesión?
3. ¿De qué temas hablan? Los subrayamos:

Cursos – Asignaturas - Horarios  
Notas – Recreo - Profesores



11

01

EL COLE

VISIONADO 2

Sesión 1

10. Leemos estas frases y vemos otra vez la primera parte del vídeo para decidir si son **verdaderas** (V) o **falsas** (F):

1. Cole es como se llama a la escuela de primaria en España
2. La escuela primaria en España tiene 6 cursos
3. La escuela primaria va desde los 6 hasta los 15 años.
4. Después de primaria se va al instituto y se conoce como la ESO.
5. En China y en España la educación secundaria (ESO) tiene los mismos cursos.
6. Ciencias sociales, matemáticas y lengua y literatura son asignaturas de primaria.
7. En España además de español e inglés a veces también estudiamos chino.

V

12

 11. Vemos de nuevo la segunda parte del vídeo y seleccionamos la respuesta correcta:

**1. ¿Qué horarios tienen los coles en España?**

- a) Desde las 9 de la mañana hasta las 5 de la tarde, dependiendo del colegio.
- b) Empieza a las 9 de la mañana y acaba siempre a las 9 de la tarde.
- c) Todos los colegios tienen la misma hora: de 9 de la mañana a 5 de la tarde.

**2. ¿Cuánto tiempo hay de descanso para comer?**

- a) Normalmente hay 1 hora y media en España y en China.
- b) En España hay 1 hora y media pero en China no se descansa.
- c) El descanso no es para comer, solo para echar la siesta.

13

**3. ¿Cómo son las notas en España?**

- a) Las notas van del 1 al 10 y necesitas sacar un 4 para aprobar.
- b) Las notas van del 1 al 10 y necesitas sacar un 5 para aprobar.
- c) Las notas van del 1 al 10 y necesitas sacar un 6 para aprobar.

14

01  
EL COLE

POST-VISIONADO

Sesión 1

 12. Primero, escribimos la información que falta sobre la **Educación Primaria** en España.

 <p><b>CURSOS</b> Educación primaria: Tiene ___ cursos</p>	 <p><b>NOTAS</b> Las notas van del ___ al ___ y es necesario sacar un ___ para aprobar</p>	 <p><b>IDIOMAS</b> ___ e inglés</p>
 <p><b>HORARIOS</b> Empieza a las ___ y acaba a las ___</p>	 <p><b>EDAD DE LOS ALUMNOS</b> Desde los ___ a los ___ años</p>	 <p><b>ASIGNATURAS</b> Ciencias ___ Lengue y literatura ___ Ciencias ___ ___ Matemáticas ___ ___</p>

Fuente: Elaboración propia con [www.canva.com](http://www.canva.com)

15

01  
EL COLE

POST-VISIONADO

Sesión 1

 13. Ahora, hacemos un lista con las cosas que nos gustan y no nos gustan del colegio y la educación primaria en España.

<p><b>Me gusta/n</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>No me gusta/n</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia con [www.canva.com](http://www.canva.com)

Utilizamos la información que conocemos para decir lo que nos gusta y no nos gusta (cursos, notas, idiomas, horarios, edad de los alumnos y asignaturas). 我们用上表中的元素来说明我们喜欢和不喜欢什么（课程、年级、语言、时间表、学生年龄和科目）。

16

14. Para terminar, nos ponemos en grupos e imaginamos que estamos en una **reunión de padres**. Tenemos que **opinar** sobre las cosas que nos gustan y no nos gustan del colegio y la educación primaria en España.

Me gustan las asignaturas del colegio en España porque...  
No me gustan los horarios del cole de España porque...

Pienso que los niños en España estudian menos horas que en China porque...  
Creo que las notas en España son diferentes a las de China, en China...  
Opino que los idiomas que estudian los niños son...

¿Y tú? ¿Qué piensas/opinas?

Una **reunión de padres** es una reunión donde los padres pueden hablar entre ellos y con el maestro sobre temas relacionados con la escuela. 家长会是家长之间以及家长与老师之间就学校相关问题进行交流的会议。

17



*“En la sesión de hoy vamos a aprender cómo podemos participar en la educación de nuestros hijos”*

**“在今天的课程中，我们将学习如何参与子女的教育”。**

18

02  
AMPA

Sesión 2



1. Miramos la imagen y respondemos a las preguntas:

1. ¿Has visto alguna vez esta imagen?
2. ¿Qué elementos aparecen?
3. ¿Sabes lo que significa **AMPA**?
4. ¿Qué relación tiene esta imagen con el colegio de nuestros hijos?



Fuente:  
<https://ampaciarepublicadevenezuela.files.wordpress.com/2019/08/crppped-pp-2-2.jpg>

19

02  
AMPA

Sesión 2



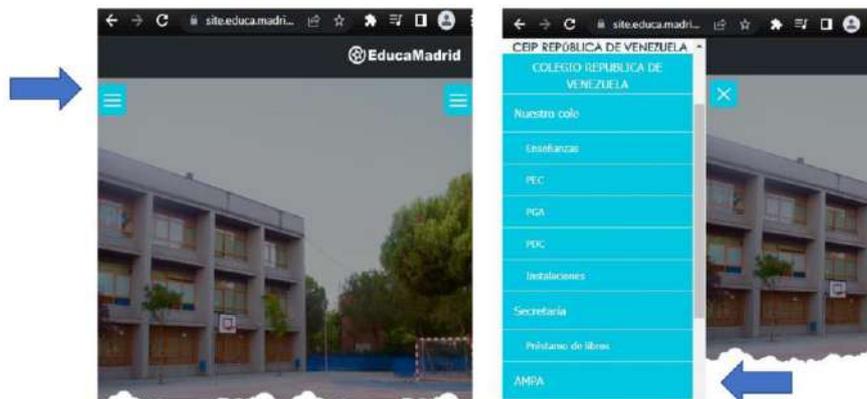
2. Vamos a entrar a la página **web del colegio** de para conocer qué es el **AMPA**. Seguimos estos pasos:

1. Escribimos **CEIP República de Venezuela** en el buscador y entramos en el primer enlace:



20

2. Dentro de la web seleccionamos las 3 líneas que hay arriba a la izquierda. Luego entramos donde dice **AMPA**:



Fuente: <https://site.educa.madrid.org/cp.venezuela.madrid/>

21

3. Ahora leemos el texto y subrayamos en un color las palabras que **conocemos** y en otro las que **no conocemos**.

4. Entre todos, buscamos en el diccionario las palabras que no conocemos.

5. Leemos otra vez el texto y elegimos la opción correcta:

El **AMPA** es...

- a) una asociación de padres y madres que trabajan juntos para mejorar la educación de las escuelas de sus hijos.
- b) una asociación de padres y madres que ayudan a los profesores y dan clase a sus hijos.



Asociación de Madres, Padres y Alumnos del Colegio Público República de Venezuela

- Comprometidos con la educación de nuestras hijas e hijos, somos un importante vínculo de colaboración entre familias y Centro Educativo para la mejora del día a día y del futuro de nuestro colegio. ASOCIATE!

Fuente: <https://ampaceprepublicadevenezuela.files.wordpress.com/2019/08/cropped-pp-2-2.jpg>

22

---

02  
AMPA

---

Sesión 2



3. Respondemos a las preguntas relacionadas con el **AMPA**:



1. ¿Qué actividades crees que organizan los padres y las madres en el **AMPA**?
2. ¿Cómo piensas que se reúnen?
3. ¿De que temas hablan?
4. ¿Existe una asociación similar en China? ¿Cómo se llama?
5. ¿Has participado alguna vez? ¿Qué actividades has hecho?

23

---

02  
AMPA

---

Sesión 2



4. Nos ponemos en parejas y miramos los apartados que tiene las web del **AMPA**. Anotamos la información o palabras que no hemos entendido bien y la información que nos han parecido interesante.

24

02  
AMPA

Sesión 2

5. Observamos esta publicación que aparece en la web. Antes de leer, respondemos a las preguntas:

1. ¿Qué elementos aparecen?
2. ¿Qué tipo de texto es?
3. ¿Para quién puede estar dirigido?



Concentración contra el calor en la aulas



Deja un comentario

Fuente: <https://ampaceipublicadevenezuela.files.wordpress.com/2019/08/cropped-pp-2-2.jpg>

02  
AMPA

Sesión 2

6. Leemos el texto y relacionamos los apartados con la información que aparece:

Fecha y hora
Lugar
Tema o motivo
Quiénes participan
Hastag



Fuente: <https://ampaceipublicadevenezuela.files.wordpress.com/2019/08/cropped-pp-2-2.jpg>

En España utilizamos los hastag (#) para dar nuestra opinión sobre un tema en las redes sociales, normalmente en Twitter. 在西班牙，我们使用hastag (#) 来对社交网络上的某个话题发表意见，通常是在Twitter上。

7. Nos ponemos en grupos y comentamos las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que el tema que se habla en el texto es importante? ¿Por qué?

Pienso que el calor en las aulas es...  
Creo que este tema es muy importante porque...  
Opino que el calor para los niños en clase es...

2. ¿Qué se puede hacer para solucionarlo?

Hay que poner aire acondicionado en las aulas porque los los niños...  
Tenemos que poner ropa cómoda a los niños y darles mucha agua para...  
Hay que cambiar los horarios en las horas de más calor porque...

27

8. De forma individual, vamos a dejar un comentario con nuestra opinión en la página del anuncio del **AMPA**.

Tenemos que decir si el tema nos parece importante y qué podemos hacer para solucionarlo.

Puedes escribir lo que has hablado con el grupo en la tarea anterior. También puedes utilizar los ejemplos de esa tarea y completar las frases.



Deja un comentario

Escribimos nuestra opinión aquí

Fuente: <https://ampaceipublicadevenezuela.files.wordpress.com/2019/08/cropped-pp-2-2.jpg>

 9. Para terminar, en parejas, vamos a crear **nuestro propio cartel**. Seguimos estos pasos:

1. Pensamos en un tema que sea importante y sirva para ayudar en la educación de nuestros hijos. Puede ser una propuesta para mejorar o cambiar algo, una reunión o una actividad extraescolar. Lo que se os ocurra.

2. Tenemos en cuenta los elementos que tienen que aparecer en el cartel:

Fecha y hora	Lugar	Hastag
Tema o motivo	Quienes participan	

3. Coloreamos y dibujamos el cartel para que sea llamativo. Luego se lo presentamos a las demás compañeras.

29

Como ejemplo, aquí tenemos otros carteles que han creado las madres y padres del **AMPA**:



**HUERTO ABIERTO**  
MIÉRCOLES 29 DE MARZO  
16:00 - 18:00

Ven a colaborar con la huerta del CEIP República de Venezuela

CONOCE LA BIODIVERSIDAD DE LA CIUDAD

Instalaremos dos casetas para pájaros

Actividad gratuita para familias. Menores siempre acompañados.

Escanea este QR para más detalles o envía un email a [huerto.governor@edg@gmail.com](mailto:huerto.governor@edg@gmail.com)



**UN GRAN ARENERO**

Ampliamos los juegos libres y organizamos en el patio de infantil CON MADRES HAREMOS EL COMEDOR QUE LUGO RELENAREMOS CON ARENA ENTRE TODOS

Jornada de 11 a 14 h.

**SÁBADO 11 FEBRERO 11.00h en EL PATIO**

02  
AMPA

Sesión 2

10. Ahora que conocemos qué hace el **AMPA** y como funciona respondemos a las preguntas:

1. ¿Crees que es importante formar parte del **AMPA**? ¿Por qué?
2. ¿Te gustaría participar?

Si quieres formar parte del AMPA puedes ir y hacerlo en el colegio. Este es el día, la hora y el lugar que aparece en la web:



31

Sesión 2

02  
AMPA

También puedes completar esta **hoja de inscripción** que os va a dar el profesor:



[afa.ceip.venezuela@gmail.com](mailto:afa.ceip.venezuela@gmail.com)

**INSCRIPCIÓN AMPA CEIP REPÚBLICA DE VENEZUELA CURSO 2022/2023**

Rellenar la inscripción con todos vuestros datos y entregarlo en el AMPA (horario de atención: jueves de 9:00 a 10:00 y de 16:00 a 17:00)

NOMBRE DE LA MADRE, PADRE O TUTOR/A LEGAL: .....

NOMBRE DE LA MADRE, PADRE, O TUTOR/A LEGAL: .....

NOMBRE DE LOS HIJOS/AS MATRICULADOS/AS: .....

.....CURSO .....

.....CURSO .....

.....CURSO .....

.....CURSO .....

TELÉFONO.....

¿Deseas ser incluido en el chat de WhatsApp del AMPA?

Sí.

No.

Ya lo estoy.

CORREO ELECTRÓNICO .....

¿Deseas recibir información relativa al AMPA a través de correo electrónico?

Sí

No

CUOTA VOLUNTARIA

Deseo aportar la cuota voluntaria de.....€

No deseo aportar cuota voluntaria

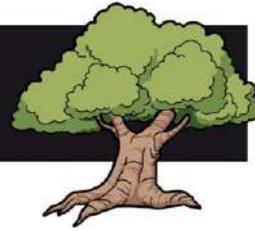
Fecha y firma:

PROTECCIÓN DE DATOS: Conforme al Real Decreto Ley 5/2018 de 27 de Julio los datos personales recogidos serán incorporados y tratados en un fichero confidencial de uso exclusivo de la Junta Directiva del AMPA CEIP REPÚBLICA DE VENEZUELA, cuya finalidad es la gestión administrativa de todas las solicitudes del curso 2022-2023.

Fuente: [https://drive.google.com/file/d/1Ls-9rHpP7v\\_SDWTYrnrqPrxul2rHqIX6/view](https://drive.google.com/file/d/1Ls-9rHpP7v_SDWTYrnrqPrxul2rHqIX6/view)

32

## SESIÓN 3 ROBLE



*“En la sesión de hoy vamos a aprender a utilizar una aplicación móvil para comunicarnos con el colegio”*

**“在今天的课程中，我们将学习如何使用移动应用程序与学校沟通”。**

33

03  
ROBLE

Sesión 2

-  1. Comentamos en parejas 4 situaciones del colegio de nuestro/a hijo/a en las que utilizamos el español.

Para hablar con los padres de otros niños.

1. Para hablar ...
2. Para leer ...
3. Para escribir ...
4. Para escuchar ...

34

03  
ROBLE

Sesión 2

2. Miramos las imágenes y respondemos a las preguntas:
1. ¿Conoces alguna de estas **aplicaciones (APP)**?
  2. ¿Utilizas alguna de ellas?
  3. ¿Para qué las utilizas? ¿En qué situación?



35

03  
ROBLE

Sesión 2

3. Antes de leer, miramos la imagen y respondemos a las preguntas:
1. ¿Qué elementos encuentras?
  2. ¿Qué tipo de texto es?
  3. ¿Dónde puedes encontrar este texto?
  4. ¿Qué crees que es **Roble**?

## ¿QUÉ ES **ROBLE**?



**ROBLE** es una aplicación móvil destinada a familias de alumnos, cuya finalidad es la de proporcionarles acceso a la información educativa que a lo largo del curso es publicada por los docentes y el centro, sirviendo además de plataforma de interacción entre el centro y las familias.

Constituye una herramienta adecuada para realizar el seguimiento educativo del alumno, obtener información del centro y establecer un canal de comunicación con éste, desde cualquier *smartphone* o *tablet*.

Las funcionalidades de **ROBLE** están plenamente integradas en **RAÍCES**, el Sistema de Gestión Integral Educativa de la Comunidad de Madrid, por lo que las familias pueden también hacer uso de ellas en **ROBLE RAÍCES** a través de la web ([raices.madrid.org](http://raices.madrid.org)).

Fuente: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/m3n8bqaq11p6v1qz> 36

03

ROBLE

Sesión 2

4. Vamos a leer el texto. Subraya en un color las palabras que **conoces** y subraya en otro color las palabras que **no conoces**. Lo compartimos con la compañera.

Entre todas, buscamos en el diccionario las palabras que no conocemos.

## ¿QUÉ ES **ROBLE**?



**ROBLE** es una aplicación móvil destinada a familias de alumnos, cuya finalidad es la de proporcionarles acceso a la información educativa que a lo largo del curso es publicada por los docentes y el centro, sirviendo además de plataforma de interacción entre el centro y las familias.

Constituye una herramienta adecuada para realizar el seguimiento educativo del alumno, obtener información del centro y establecer un canal de comunicación con éste, desde cualquier *smartphone* o *tablet*.

Las funcionalidades de **ROBLE** están plenamente integradas en **RAÍCES**, el Sistema de Gestión Integral Educativa de la Comunidad de Madrid, por lo que las familias pueden también hacer uso de ellas en **ROBLE RAÍCES** a través de la web ([raices.madrid.org](http://raices.madrid.org)).

Fuente: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/m3n8bneq11pdy1qz>

37

03

ROBLE

Sesión 2

5. Leemos otra vez el texto y seleccionamos la opción correcta.

1. **Roble** es...
  - a) una aplicación (APP) móvil para la educación.
  - b) un navegador para buscar información.
2. **Roble** sirve para...
  - a) entregar los deberes de los hijos.
  - b) seguir la educación de nuestros hijos.
3. **Roble** se utiliza...
  - a) en la Comunidad de Madrid.
  - b) en todas las comunidades de España.

38



6. Damos nuestra opinión y respondemos a las preguntas:

1. ¿Crees que es una aplicación importante?
2. ¿A quién va dirigida?
3. ¿Qué tipo de información crees que podemos encontrar dentro de la aplicación?
4. ¿Existe alguna aplicación similar en China?
5. ¿Cómo se llama?
6. ¿La has utilizado alguna vez?
7. ¿Para qué la has utilizado?

39



7. Ahora vamos a descargar la aplicación para aprender como funciona y saber que información podemos encontrar. Seguimos estos pasos:

**App Roble**

Para acceder a través de la app de Roble para tableta o teléfono móvil tenemos que ir a la tienda de aplicaciones de nuestro móvil (Google Play en el caso de Android o Apple Store en el caso de iPhone) y descargar la aplicación.

Escaneamos los códigos

DISPONIBLE EN Google Play

Consíguelo en el App Store

Fuente: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/m3n8bqeq1g0v1gz>

40

03  
ROBLE

Abrimos la APP y escribimos nuestro **nombre de usuario** y **contraseña** para entrar. Esta información nos da la dirección del cole de nuestros hijos. Si no tenemos la contraseña se la preguntamos al profesor.



Fuente: <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.castellano.pdf>

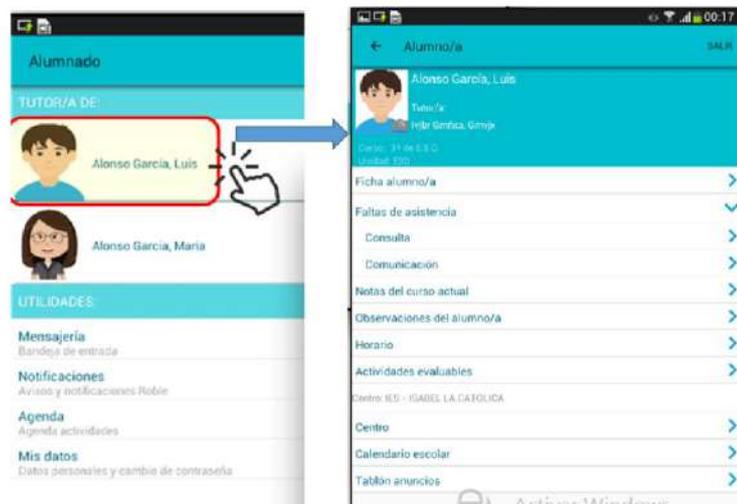
Sesión 3

03  
ROBLE

Cuando entramos esta es la pantalla de inicio de la aplicación.

1. ¿Qué elementos encuentras?
2. ¿Qué información aparece?

Selecciona el nombre de tu hijo/a para ver más información.



Fuente: <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.castellano.pdf>

Sesión 3

03  
ROBLE

8. Relacionamos las imágenes con las palabras que aparecen en la aplicación.

1. Notas

2.

HORAS CONTINUUM DE LA CARRERA					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:15-9:15		MATEMÁTICAS II	MATEMÁTICAS II	MATEMÁTICAS II	ARTE II
9:15-10:15		LEER II	LEER II	LEER II	ESPAÑOL II
10:15-11:00	LATÍN II	HISTORIA I&II	ARTE II	HISTORIA I&II	PSICOLOGÍA I&II
11:15-11:45			RECREO		
11:45-12:30	PSICOLOGÍA I	ARTE II	HISTORIA I&II	ARTE II	PSICOLOGÍA I&II
12:30-14:15	JAPÓNÉS I	PSICOLOGÍA I&II	JAPÓNÉS I	TALLER DE INVESTIGACIÓN	INGLÉS I&II
14:15-14:45	CARTOGRAFÍA I	JAPÓNÉS I			

3.

4.

5.

6.

Fuente de las imágenes en orden:  
 1. <https://biologia4blco.files.wordpress.com/2015/11/10.gif>  
 2. <https://sita.educa.madrid.org/cp.venezuela.madrid/c-e-i-p-republica-de-venezuela/>  
 3. <https://www.orientacionandujar.es/2013/09/05/plantilla-para-horarios-de-curso-y-de-etapa/>  
 4. <https://www.educa2.madrid.org/web/calendario-escolar-de-la-comunidad-de-madrid/calendario-escolar-23-24>  
 5. <https://laboralpensiones.com/wp-content/uploads/2019/04/falta-de-asistencia-al-trabajo.jpg>  
 6. <https://pongamosquehablodemadrid.com/tablon-de-anuncios/>

43

03  
ROBLE

9. Escribimos el nombre de cada apartado según su función:

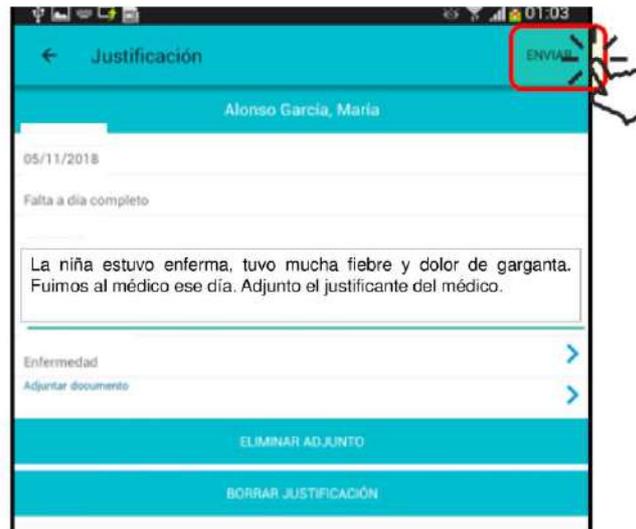
1. Sirve para consultar las notas de mi hijo/a.
2. Sirve para consultar los datos y los horarios de mi hijo/a.
3. Sirve para consultar y justificar las faltas de asistencia de mi hijo/a.
4. Sirve para consultar el tablón de anuncios del centro.
5. Sirve para comunicar las faltas de asistencia de mi hijo/a.
6. Sirve para ver los mensajes que me envían.
7. Sirve para consultar el calendario de este año.
8. Sirve para consultar las actividades que ha hecho mi hijo/a.

44

03  
ROBLE

10. Miramos la imagen y respondemos a las preguntas:

1. ¿Qué elementos aparecen?
2. ¿Qué tipo de texto es?
3. ¿En qué apartado de la aplicación Roble podemos encontrar este texto?



Fuente: <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.castellano.pdf>. (Modificado)

03  
ROBLE

11. Leemos el texto y relacionamos los apartados con la información que aparece:

- Comentario
- Fecha de ausencia
- Tipo de falta
- Motivo de justificación



Fuente: <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.castellano.pdf>. (Modificado)

12. Respondemos a las preguntas:

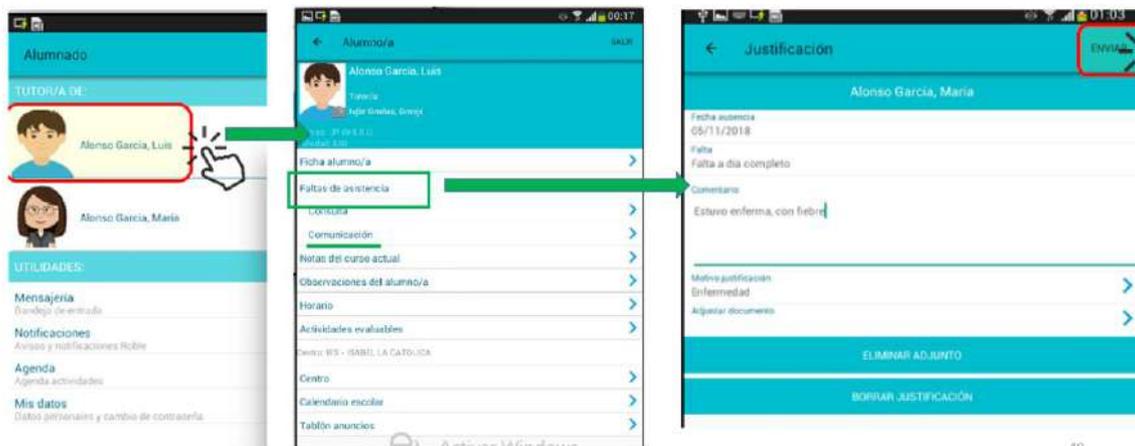


1. ¿Crees que el motivo que aparece en el texto es importante para que la niña no vaya a clase?  
¿Por qué?

Nos ponemos con una compañera y pensamos más motivos importantes por los que los niños pueden faltar a clase (**falta de asistencia**).

47

13. Ahora, elegimos un motivo importante y con la aplicación vamos a justificar una falta de asistencia. Desde el inicio seguimos estos pasos:



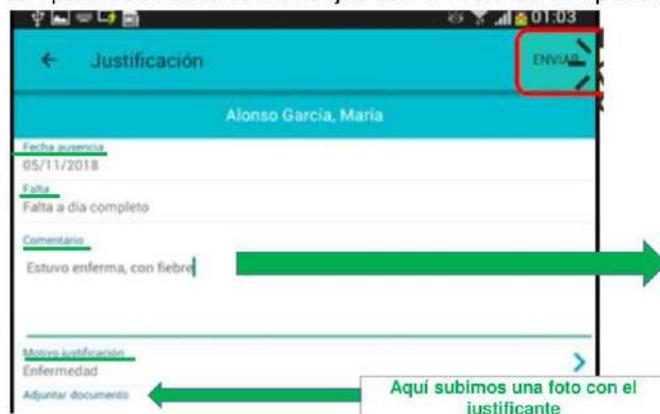
Fuente: <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.castellano.pdf>

48

03  
ROBLE

Sesión 3

Completamos todos los apartados y al acabar seleccionamos **ENVIAR**. Luego, compartimos nuestros mensajes con el resto de compañeras.



El niño no pudo ir a clase porque tuvo un evento de...

La niña tuvo una cita con el médico porque...

Tuvimos una boda en la familia ese día y...

No fue a clase porque tuvimos cita para renovar el documento...

Fuente: <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.castellano.pdf>

49

03  
ROBLE

Sesión 3

Para aprender más sobre la aplicación podemos descargar el **manual en chino** con este enlace:

[https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.chino .pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.chino.pdf)

También le podemos pedir una copia al profesor.



沟通学校、老师、家长和学生的APP应用。

Fuente: [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.chino .pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.chino.pdf)

50

## SESIÓN 4 LA TUTORÍA



“ En la sesión de hoy vamos a aprender a pedir una tutoría con el profesor y a cómo podemos actuar en ella ”

在今天的课程中，我们将学习如何要求老师进行辅导，以及在辅导过程中如何行动”。

51

### 04 LA TUTORÍA

### Sesión 4

1. Nos ponemos en parejas y pensamos en el **profesor ideal** para nuestro hijo/a. ¿Cómo es?

Es respetuoso con mi hijo/a  
Tiene interés para enseñar  
Le importa la opinión de mi hijo/a  
Le gusta su trabajo  
Tiene muchos conocimientos

¿Crees que todos los profesores son así? ¿Por qué?

El profesor ideal es aquel maestro que tiene todas las cualidades buenas para enseñar de manera buena y positiva. 理想的教师应该是具备良好的、积极的教学品质的教师。

52

2. Utilizamos el código QR para responder a las preguntas y crear nubes de palabras:
1. ¿Cómo son los profesores **en China**?
  2. ¿Cómo pensabas que eran los profesores **en España** cuando estabas en China?
  3. Y ahora, ¿cómo piensas que son? ¿Ha cambiado tu opinión?



Fuente: <https://www.menti.com/alsRnft0wa>

53

3. Reflexionamos y respondemos a las preguntas:
1. ¿Crees que es importante que haya comunicación entre padres y profesores? ¿Por qué?
  2. ¿Has tenido alguna vez una **tutoría** o reunión con el profesor de tu hijo/a?
  3. ¿Ha sido una reunión formal o informal?
  4. En China, ¿quiénes pueden ir a hablar con el profesor en una **tutoría**? ¿Y en España?
- Pueden ir solo los padres  
Puede ir también el abuelo  
Solo los tutores legales
4. ¿Cómo podemos pedir una tutoría con el profesor?

54

4. Subrayamos en un color los saludos y despedidas **formales** y en otro color los **informales**.

FORMAS DE SALUDO	FORMAS DE DESPEDIDA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimado profesor:</li> <li>• ¡Hola!</li> <li>• Querido amigo:</li> <li>• Estimada señora Salgado:</li> <li>• Estimado tutor:</li> <li>• Buenas:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¡Hasta luego!</li> <li>• Atentamente</li> <li>• Saludos cordiales</li> <li>• Adiós</li> <li>• Un abrazo</li> <li>• Cordialmente</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con [www.canva.com](http://www.canva.com)

¿Qué formas de saludo y formas de despedida de esta lista podemos utilizar para escribir al profesor? ¿Conoces alguna más?

55

5. ¿Cuáles de estas acciones son comunes y adecuadas en una **tutoría** o reunión con el profesor en China? ¿Y en España? ¿Conoces alguna más?



1. Dar dinero



2. Tomar un café



3. Hablar de la participación



4. Hablar de las notas



5. Dar un regalo



6. Hablar del comportamiento

Fuente de las imágenes en orden:

- <https://image.cnbcfm.com/api/v1/image/107051415-1650952755923-cett/images-1240096949-R4191535.JPG.jpeg?v=1676270331>
- <https://okdiario.com/img/2021/12/14/por-que-despues-de-tomar-cafe-sientes-la-necesidad-de-ir-al-bano-655x368.jpg>
- [https://educadamentesite.files.wordpress.com/2016/01/tt\\_estrategias\\_alumnos\\_clase.jpg](https://educadamentesite.files.wordpress.com/2016/01/tt_estrategias_alumnos_clase.jpg)
- <https://biologia4blog.files.wordpress.com/2015/11/10.gif>
- [https://media.revistagq.com/photos/5de7a4615gc41f0008094ed7163/w\\_2560%2Cc\\_limit/Getty-Images-1149186448.jpg](https://media.revistagq.com/photos/5de7a4615gc41f0008094ed7163/w_2560%2Cc_limit/Getty-Images-1149186448.jpg)
- <https://www.centrovtappsicologia.com/wp-content/uploads/2020/04/ninos-problema-comportamiento-zaragoza.jpg>

56

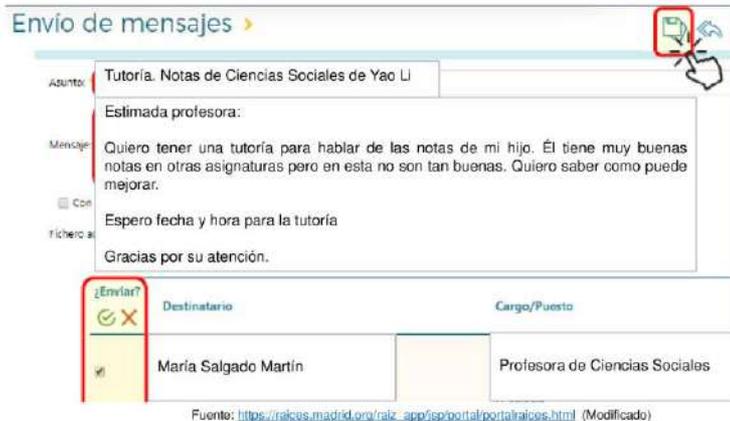
04

LA TUTORÍA

Sesión 4

6. Miramos la imagen y respondemos a las preguntas:

1. ¿Qué elementos aparecen?
2. ¿Qué tipo de texto es?
3. ¿Dónde podemos encontrar este texto?



57

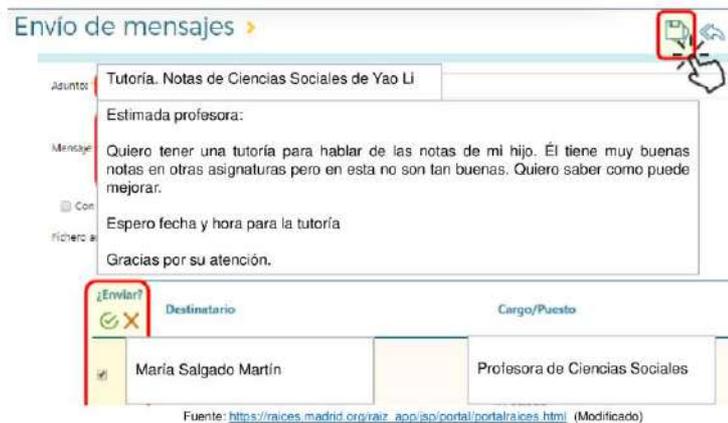
04

LA TUTORÍA

Sesión 4

7. Ahora leemos el texto y buscamos esta información:

1. Nombre del niño: Yao Li
2. Forma de saludo:
3. Forma de despedida:
4. Asignatura:
5. Tema o motivo del mensaje:
6. Nombre de la profesora:
7. Asunto:



58



8. Leemos otra vez el texto y respondemos a las preguntas:

1. ¿Es un texto formal o informal? ¿Qué elementos te ayudan a saberlo?
2. ¿Por qué quiere la madre tener tutoría con la profesora? ¿Crees que es un tema o motivo importante?
3. ¿Por qué motivos podemos pedir una **tutoría** con el profesor? Nos ponemos en parejas y escribimos 3 motivos más:

Para hablar de la **participación** de mi hijo/a en clase  
 Para comentar las **notas** que saca mi hijo/a  
 Para saber como es el **comportamiento** de mi hijo/a en clase

59



9. Ahora elegimos uno de los temas que hemos pensado y utilizamos la **APP Roble** para mandar un mensaje y tener una **tutoría** con un profesor.

1. Abrimos la aplicación y seguimos estos pasos:



Fuente:  
<https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.castellano.pdf>

04  
LA TUTORÍA

Sesión 4

2. Seleccionamos **Mensajería** en el menú. Después, pulsamos **Mensajes > Mensajes** de salida.

Pulsamos aquí para mandar un mensaje nuevo

Relación de mensajes de salida

Salida	Fecha de creación	Con notificación de lectura del destinatario	Fecha de envío	Resultado
	20/11/2014 15:32:39	<input checked="" type="checkbox"/>	20/11/2014 15:32:39	20/11/2014 15:32:39

Fuente: [https://raices.madrid.org/raiz\\_sop/jsp/portal/portalraices.html](https://raices.madrid.org/raiz_sop/jsp/portal/portalraices.html)

Fuente: <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/roble-app-guia-visual-1.1.castellano.pdf>

61

04  
LA TUTORÍA

Sesión 4

3. Escribimos el **asunto** y después escribimos el mensaje. Nos acordamos de la estructura del mensaje: **forma de saludo**, **motivo o tema del mensaje** y **forma de despedida**. Luego compartimos nuestros mensajes con las compañeras.

Envío de mensajes

Pulsamos aquí para enviar

Asunto:

Mensaje:

Con

Fichero a

Destinatario	Cargo/Puesto
<input checked="" type="checkbox"/>	

Seleccionamos el nombre del profesor/a

Elegimos la asignatura

Fuente: [https://raices.madrid.org/raiz\\_sop/jsp/portal/portalraices.html](https://raices.madrid.org/raiz_sop/jsp/portal/portalraices.html) (Modificado)

62

10. Vemos la imagen y respondemos a las preguntas:

1. ¿Qué crees que pasa en esta imagen?
2. ¿Dónde sucede?
3. ¿Qué relación tienen las personas que aparecen?



Fuente / Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=b00wwYri-6s>

63

11. Vamos a ver el vídeo tres veces. La primera vez, comprobamos nuestras hipótesis y respondemos a las preguntas:

1. ¿Cómo se saludan y despiden las personas?
2. ¿Es diferente a como se hace en China?
3. ¿Crees que es una reunión importante? ¿Por qué?



Fuente / Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=b00wwYri-6s>

64

04

LA TUTORÍA

Sesión 4

12. Vemos otra vez el vídeo y nos fijamos en quién dice cada frase. Lo marcamos en la tabla con una **X**:

		
Hola, profesor González.	X	
¿No quieres un café?		
Habla mucho con sus compañeros.		
¿No duerme bien en casa?		
Al final, ¿no puede venir?		
Es que mañana tenemos que ir al hospital.		

Fuente: Elaboración propia con [www.canva.com](http://www.canva.com)

04

LA TUTORÍA

Sesión 4

13. Vemos por última vez el vídeo y ponemos en orden lo que sucede en la **tutoría**:

- La madre y el profesor se saludan
- Hablan de las notas
- Hablan del comportamiento en clase
- La madre y el profesor se despiden
- El profesor ofrece un café
- Hablan del próximo examen
- El profesor dice que el niño se duerme en clase

66

---

04  
LA TUTORÍA

---

Sesión 4

-  14. Ahora, nos ponemos en parejas y pensamos en 2 temas que sean importantes y que queramos hablar con el profesor de nuestros hijos en una **tutoría**.

Quiero hablar de las notas del examen de matemáticas porque...

Quiero hablar de los deberes de mi hijo/a, creo que son muchos porque...

Ahora pensamos en 2 preguntas que nos puede hacer el profesor. ¿Cómo respondemos a esas preguntas?

¿No va a ir mañana el niño al examen? No, es que mañana tenemos que ir al hospital.

67

---

04  
LA TUTORÍA

---

Sesión 4

-  15. Escribimos un diálogo (conversación) entre una madre y el profesor.  
Utilizamos los temas y las preguntas que hemos escrito en el ejercicio anterior.  
Tenemos en cuenta las formulas de saludo y la despedida formales (ejercicio nº 2).

68

16. Ahora representamos el diálogo que hemos escrito con nuestra compañera en la **tutoría**.  
Una hace el papel de la profesora y la otra el de la madre.

69

## SESIÓN 4.1 (Material complementario) LA TUTORÍA



*“Vamos a aprender a pronunciar y a responder correctamente algunas preguntas que nos puede hacer el profesor”*

**“我们将学习如何正确发音和回答老师可能会问的一些问题”。**

70

04.1  
LA TUTORÍA

Sesión 4

1. Vemos el vídeo por última vez y señalamos en cuales de estas situaciones confunde la madre de Gou Dan la pregunta del profesor:



1. Cuando le ofrece un café

Fuente:  
<https://okdiario.com/img/2021/12/14/p-or-que-despues-de-tomar-cafe-sienten-la-necesidad-de-ir-al-bano-655x368.jpg>



2. Cuando le pregunta si Gou Dan duerme bien

Fuente:  
<https://s3.amazonaws.com/media/familia/2022/03/15/dormir-nino-137708128274wsu-1248x698@abc.jpg>



3. Cuando quiere saber si Gou Dan puede ir al examen

Fuente:  
<https://biologia4blog.files.wordpress.com/2015/11/10.gif>

¿Por qué crees que la madre confunde las preguntas?

71

04.1  
LA TUTORÍA

Sesión 4

2. Respondemos a las preguntas según la información entre paréntesis ():

1. ¿No hace caso en clase? (no hace)  
Si / **No**, no hace caso en clase
2. ¿No quieren hablar luego? (no quieren)  
Si / No ...
3. ¿No quieres ir a la reunión? (quiero ir)  
Si / No ...

Completamos la tabla con las palabras que faltan:

Las preguntas en negativo comienzan o terminan con la palabra \_\_\_\_\_.

Cuando la pregunta es negativa, la respuesta que la confirma se responde también con la palabra \_\_\_\_\_ y cuando la respuesta niega la pregunta se responde con la palabra \_\_\_\_\_.

72

04.1  
LA TUTORÍA

Sesión 4

3. Escuchamos las preguntas relacionadas con la tutoría. ¿Suenan **similar** (=) o **diferente** (≠)?

1. ≠
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

73

04.1  
LA TUTORÍA

Sesión 4

4. Relacionamos las preguntas con las **curvas melódicas**:

1. ¿Qué café quieres? (A)
2. ¿No quieres café? (B)

A)

B)

3. ¿No quieres agua? ( )
4. ¿De qué quieres hablar? ( )
5. ¿Cuántos hijos tienes? ( )
6. ¿No vas a ir a la reunión de padres? ( )



Una **curva melódica** en una oración se refiere a la forma en que varía la entonación o el tono de voz al pronunciar esa oración. 句子中的旋律曲线指的是发音时语调或语气的变化方式。

74

04.1

LA TUTORÍA



5. Escribimos **verdadero** (V) o **falso** (F):

- Cuando la pregunta se puede responder con *sí* o *no*, su entonación al final es ascendente (↑)
- Cuando la pregunta tiene una respuesta abierta, su entonación al final es descendente (↓)

75

04.1

LA TUTORÍA



6. Escuchamos al profesor e indicamos cuál es la **entonación** adecuada para esta pregunta:

**¿No duerme bien en casa?**



Ahora haz tú la pregunta con la entonación adecuada. Para practicar puedes ir paso a paso comenzando por el final de la pregunta:

en casa?  
bien en casa?  
duerme bien en casa  
¿No duerme bien en casa?

La última parte de la curva melódica se llama **tonema**, y como ya hemos visto puede ser ascendente (↑) o descendente (↓) según la pregunta.

76

-  7. Ahora es tu turno. Con una compañera escribimos un diálogo con más ejemplos de preguntas negativas interrogativas con alguna de estas situaciones. Podemos ser el profesor o la madre del alumno.

Luego, representamos el diálogo con nuestra compañera.

**Posibles situaciones:**

Madre: el niño se aburre en clase  
Madre: el niño estudia poco  
Madre: el niño no quiere aprender español  
Profesor: el niño no hace los deberes  
Profesor: el niño siempre llega tarde  
Profesor: el niño suspende los exámenes

77

## IV. Conclusión

---

El fenómeno de la migración ha convertido a España en un importante destino migratorio. En la actualidad, una de cada seis personas residentes en el país es de origen extranjero. Entre ellas se encuentra la comunidad china, quien se sitúa como una de las comunidades con mayor número de personas inmigrantes en España. En este contexto, el aprendizaje de la lengua surge como un aspecto prioritario para la integración del colectivo inmigrante en la sociedad.

No obstante, no es posible plantear la enseñanza de E1 sin partir de sus necesidades comunicativas. Entre ellas, la participación de las familias inmigrantes en el entorno escolar de sus hijos surge como una de las principales necesidades comunicativas de este colectivo. De este modo, a lo largo de nuestro trabajo hemos argumentado la importancia de esta participación y los beneficios que tiene en la integración de las familias inmigrantes en la sociedad.

Asimismo, las propuestas y el proyecto investigados comprueban la necesidad de diseñar propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de español a familias inmigrantes para satisfacer sus necesidades en relación con el entorno escolar de sus hijos. En este sentido, al examinar estos trabajos hemos podido evidenciar cómo, en su mayoría, están dirigidos a las madres inmigrantes debido a la realidad y dificultades que viven estas mujeres.

Siguiendo esta misma línea, hemos orientado nuestra propuesta didáctica planteando el siguiente objetivo general: diseñar una propuesta didáctica para lograr la integración en la comunidad educativa de las madres inmigrantes sinohablantes en contexto de inmersión y con hijos en edad escolar.

Consideramos haber cumplido nuestro objetivo general con el diseño de una propuesta que favorece la integración de las madres por medio del conocimiento del sistema educativo de España, la comunicación con el centro escolar y su participación en la educación de sus hijos. Para ello, hemos fundamentado nuestra propuesta con varios aspectos teóricos los cuales han servido como base para el diseño de la unidad. En ella, hemos querido que la integración de las madres fuera real, completa y significativa. Así pues, hemos hecho uso de herramientas reales de comunicación que utiliza en el CEIP República de Venezuela para la enseñanza del español, a saber: la APP Roble para la educación de la cual hace uso la Comunidad de Madrid, la página web del propio colegio y la página web que utiliza el AMPA asociado al mismo.

Además, para efectuar nuestro objetivo general se han tenido en consideración los objetivos específicos que mencionaremos a continuación. El primer objetivo consistía en detallar las principales características de la enseñanza de español para inmigrantes. Para ello, se han expuesto aspectos como los recursos económicos, la alfabetización, el multilingüismo y las características específicas de las mujeres inmigrantes. Así pues, hemos descubierto cómo estas mujeres han de superar varios miedos y trabas, además de enfrentarse a condiciones desfavorables para poder aprender español. Entre estas condiciones se encuentran el horario, el lugar y los contenidos de los cursos los cuales dificultan su asistencia (Melero Abadía, 2005). Por esta razón, posteriormente hemos decidido que nuestra unidad didáctica pueda ser efectuada en una misma semana, de lunes a jueves, en el centro educativo de sus hijos y en el mismo horario en el que estos comienzan a estudiar. De esta forma, las madres pueden acompañar a sus hijos al colegio e ir ellas al curso de español mientras estos estudian.

El segundo de los objetivos marcados a nivel teórico era el de analizar las necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumno inmigrante. En este sentido, hemos comprobado la necesidad de las madres por familiarizarse con los temas relacionados con el contexto escolar de sus hijos (Melero Abadía, 2005). Este ha sido un aspecto de importancia para fundamentar nuestra propuesta didáctica y seleccionar los contenidos de la misma.

Asimismo, consideramos que las necesidades han quedado claras y hemos podido evidenciar aquellas pertenecientes al colectivo inmigrante en específico.

El siguiente objetivo se centraba en identificar las dificultades lingüísticas y culturales de los alumnos sinohablantes. En relación con las primeras, Cortés Moreno (2014), indica la necesidad de realizar una comparativa entre la lengua china y la española para descubrirlas. De este modo, se han expuesto dificultades fonéticas, ortográficas, prosódicas, morfosintácticas y léxicas derivadas de la distancia lingüística entre ambas lenguas. Así pues, a pesar de que nuestra propuesta didáctica no esté centrada en la enseñanza de elementos lingüísticos concretos, hemos querido analizarlas para una mejor comprensión del grupo meta. En consecuencia, a lo largo de las tareas de la unidad hemos decidido aportar muestras de lengua y exponentes lingüísticos que puedan servir como apoyo para la comunicación de las madres. Asimismo, la sesión complementaria que proponemos ha ido encaminada a trabajar la entonación de las preguntas interrogativas absolutas y a la alternancia de las partículas *si* y *no* en las respuestas de las mismas.

En concordancia con las dificultades culturales, ha sido fundamental exponer las diferencias en la cultura de aprendizaje y la cultura de comunicación china respecto a la española. Entre estas diferencias, hemos destacado el trato y el respeto al profesor donde el “amor filial” se extiende a los docentes (Álvarez Baz, 2012). Asimismo, se ha mostrado como este factor, unido a otros aspectos en relación con la figura del profesor como es el hecho de dar regalos, puede generar choques culturales en el contexto escolar. Este objetivo específico está estrechamente relacionado con el siguiente que nos habíamos propuesto, el cual se basaba en mostrar el valor de la interculturalidad en el aula para la enseñanza de EI. En este sentido, se han analizado la postura de varios autores que evidencian la importancia de tener en cuenta la cultura del alumno y de promover la interculturalidad en el aula (Níkleva Dimitrinka, 2012; Ríos Rojas, 2018; Alonso y Fernández, 2013). Además, se ha recogido la premisa planteada por Hymes (1972) con base en complementar el aprendizaje de la lengua con la exploración y comprensión de la cultura asociada a dicha lengua. Por esta razón, posteriormente en nuestra unidad didáctica hemos introducido la percepción de la figura del profesor, tanto chino como español. Además, para el trato de los choques culturales en el contexto escolar ha sido de utilidad analizar los comportamientos adecuados en una tutoría.

Otro de los objetivos teóricos planteados era el de exponer las diferencias entre el sistema educativo de España y el sistema educativo de la República Popular de China. Para ello, se han detallado las características del Sistema Educativo Español en relación con las etapas,

las asignaturas, la edad, los cursos y los horarios. Posteriormente, se han identificado las características del sistema chino para realizar una comparativa entre ambos. De este modo, consideramos que han quedado claras las diferencias entre ambos sistemas. Entre ellas, se destacan las diferencias en las asignaturas y en las etapas, además de las ideologías que fundamentan el sistema educativo de China. De este modo, hemos decidido recoger estas diferencias por medio de la primera sesión de nuestra secuencia didáctica, donde se realiza un acercamiento léxico y la comprensión de un material audiovisual. Así pues, consideramos que la familiarización de las madres con el sistema educativo debe ser el primer paso para una exitosa comunicación entre las familias y la escuela.

El siguiente objetivo específico, consistía en justificar la importancia de la participación de la familia inmigrante en la educación de sus hijos. Como se ha comentado, varios autores comparten la idea de que la educación de los niños precisa de la colaboración entre la familia y la escuela (Domínguez Martínez, 2010; Oliver, 2009; Cabrera Muñoz, 2009). Además, en el marco teórico se ha señalado que cuando la familia participa de forma activa en el centro escolar, el rendimiento de los hijos también aumenta. Para ello, se ha destacado la importancia del AMPA con el objetivo de favorecer y promover la comunicación y la colaboración familia-escuela. Es por ello que en nuestra secuencia didáctica, hemos decidido dedicar una sesión al completo para dar a conocer el AMPA a las madres y familiarizarlas con las actividades que organiza esta asociación. Para ello, hemos utilizado la página web del AMPA del CEIP República de Venezuela como herramienta para que las madres comprueben por si mismas como esta asociación puede beneficiar en su integración y en la educación de sus hijos.

Sobre el objetivo de exponer los beneficios de utilizar el enfoque por tareas y la simulación educativa como metodologías para la enseñanza de ELE a inmigrantes sinohablantes, hemos de decir que se ha pretendido argumentar el uso de estas metodologías como respuesta para sortear las dificultades y satisfacer las necesidades comunicativas de las madres inmigrantes sinohablantes. De este modo, se analizado como el enfoque por tareas promueve el uso de la lengua situaciones comunicativas concretas como las que precisan las madres en relación con el entorno escolar. Además, siguiendo los criterios de Gargiulo y Gómez (2016), se ha expuesto el valor la simulación educativa para enseñar aspectos del mundo real por medio de su imitación o réplica. El uso de estas metodologías, ha quedado posteriormente reflejado en nuestra propuesta didáctica. En ella, se realizan diferentes secuencias de tareas donde se implementa la simulación para familiarizar a las madres inmigrantes con las herramientas de comunicación que utiliza el CEIP República de

Venezuela. Asimismo, como hemos comentado anteriormente, hemos hecho uso de herramientas reales de comunicación que utiliza este centro educativo, entre las que se encuentra la APP Roble.

El último objetivo específico planteado, era el de revisar proyectos y propuestas didácticas dirigidas a la enseñanza de español a inmigrantes con hijos en edad escolar. Creemos haber cumplido este objetivo con éxito al analizar exhaustivamente cada uno de los proyectos y propuestas presentados. Gracias a ello, llegamos a la conclusión de como todos estos investigadores otorgaban importancia a la inclusión de elementos transversales como la interculturalidad en la enseñanza de EI. Además, todos ellos fundamentaban la integración de las ACL con el propósito de trabajar una gran variedad situaciones que tienen lugar en el ámbito educativo. Así pues, pudimos comprobar como el uso de enfoques comunicativos formaba parte de las decisiones metodológicas tomadas en la mayoría de estas propuestas.

Las limitaciones que se han encontrado en el diseño de esta propuesta, tienen que ver principalmente con los siguientes factores. En primer lugar, no hemos podido poner en práctica nuestra propuesta por lo que únicamente está fundamentada con una base teórica. Esto conlleva que, al no tratarse de un trabajo empírico, no podamos comprobar que se cumplan con exactitud los objetivos propuestos con su uso. En este sentido, nuestras decisiones en la temporalización en las tareas de la unidad didáctica también se ven afectadas. Además, el desconocimiento en el uso de las tecnologías de alguna de las madres puede generar que el avance de las tareas se vea ralentizado.

Por otra parte, es cierto que hemos encontrado otras investigaciones que centran sus propuestas en la enseñanza a inmigrantes con hijos escolarizados. No obstante, en ninguna de ellas el grupo meta está compuesto por madres sinohablantes. A pesar de ello, somos conscientes de que los estudiantes sinohablantes muestran unas dificultades concretas que nosotros hemos intentado sortear. Por esta razón, en todo momento hemos intentado partir de los fundamentos teóricos para relacionar las particularidades de las madres inmigrantes con aquellas específicas de los sinohablantes.

Asimismo, tampoco podemos afirmar rotundamente que nuestro trabajo sea novedoso e innovador en la enseñanza a sinohablantes. Simplemente, este ha sido el punto hasta donde ha llegado nuestra investigación. Puede que existan o bien se estén elaborando trabajos similares en este momento.

Finalmente, la bibliografía con relación al análisis de las dificultades de los sinohablantes es bastante amplia. Sin embargo, muchas de las investigaciones que hemos encontrado se centran más en las dificultades lingüísticas que en las culturales. Existen tesis que dedican numerosas páginas y apartados a las dificultades lingüísticas, mientras que las culturales quedan en un segundo plano. A efecto de nuestra propuesta didáctica, el análisis de las dificultades culturales y los choques culturales son de mayor relevancia, por lo que nos hubiera gustado disponer de una bibliografía más extensa al respecto.

Las futuras líneas de trabajo pueden ir encaminadas hacia la puesta en práctica de la presente propuesta. Además, pueden centrarse en un análisis más exhaustivo de las dificultades específicas que pueden presentar las madres en los procesos anteriores del contexto educativo, como puede ser la matriculación escolar de los niños. Asimismo, se recomienda que los estudios posteriores diseñen unidades didácticas centradas en otros niveles de la lengua donde se muestren diferentes situaciones comunicativas dentro del ámbito escolar. Finalmente, sería interesante llevar esta propuesta didáctica a otras comunidades autónomas y adaptarla en función a las herramientas y aplicaciones educativas que se utilizan en esas comunidades.

## Bibliografía

---

Alonso Belmonte, M.I. y Fernández Agüero, M., 2013. Enseñar la competencia intercultural. En: Y. Ruiz de Zarobe and M. L. Ruiz de Zarobe. *Enseñar hoy una lengua extranjera*. [en línea] London: Portal Education. Disponible en: <<https://www.researchgate.net/publication/263849026> *Enseñar la competencia intercultural* al#fullTextFileContent> [Fecha de acceso 11 de agosto de 2023]

Alonso Pérez, J., 2023. Propuesta didáctica para inmigrantes marroquíes con hijos en edad escolar: comunicación familia-escuela. Trabajo fin de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.

Álvarez Baz, A., 2012. El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Bega González, M., 2015. Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein*, (32), 227-238. [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.7764/onomazein.32.13>> [Fecha de acceso 10 de agosto de 2023]

Berengueras Pont, M., 2012. Sistema educativo de la República Popular China. *Avances en Supervisión Educativa*, (17). [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.23824/ase.v0i17.522>> [Fecha de acceso 10 de agosto de 2023]

Bernad, O. y Llevot, N., 2016. El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(3), pp. 359-371.

[en línea] Disponible en <<http://hdl.handle.net/10459.1/60200>> [Fecha de acceso 20 de julio de 2023]

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Zarate, G. 1997. Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching* 29(4), pp. 239-243.

Cabrera Muñoz, M., 2009. La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*, (16), pp. 1-9. [en línea] Disponible en: <[https://www.academia.edu/download/33418064/MARIA\\_CABRERA\\_1.pdf](https://www.academia.edu/download/33418064/MARIA_CABRERA_1.pdf)> [Fecha de acceso 20 de julio de 2023]

Cárdenas-Rodríguez, R., y Terrón-Caro, M. T., 2011. Inmigración, familia y escuela. En Instituto de Migraciones. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada, España, 2011. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4051212.pdf>> [Fecha de acceso 20 de julio de 2023]

Carmona P., 2022. España aumenta y consolida su inmigración: uno de cada seis residentes ha nacido en el extranjero. *Funcas*, 18 de diciembre de 2022. Disponible en: <<https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2022/12/NOTAPRENSA-2.pdf>> [Fecha de acceso 04 de agosto de 2023]

Carrasco Pons, S., Pàmies Rovira, J., y Bertran Tarrés, M., 2009. Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación*, [en línea] Disponible en <<http://hdl.handle.net/11162/124324>> [Fecha de acceso [22 de julio de 2023]

Castellanos Vega, I., 2010. Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Monográficos MarcoELE*, 10, pp. 23-35. [en línea] Disponible en <[https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.castellanos.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf)> [Fecha de acceso [06 de agosto de 2023]

Cataldi, Z., Lage, F. J., y Dominighini, C., 2013. Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 10(17), pp. 8-16. [en línea] Disponible en <[https://www.academia.edu/download/51450513/FUNDAMENTOS\\_SIMULADORES.pdf](https://www.academia.edu/download/51450513/FUNDAMENTOS_SIMULADORES.pdf)> [Fecha de acceso 16 de agosto de 2023]

Checa, F., 2004. *Inmigración y derechos humanos: la integración como participación social*, 43. Icaria Editorial.

Comunidad de Madrid., 2023. Programa RAÍCES - Servicios de Educación. Disponible en: <<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/raices>> [Fecha de acceso 15 de agosto de 2023]

Consejo de Europa, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid. MEC y Anaya.

Cortes Moreno, M., 2014. Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos Sinoele: La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*, 10, p. 173. [en línea] Disponible en:

<[http://sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES\\_2013/cortes\\_173-208.pdf](http://sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf)>  
[Fecha de acceso 16 de agosto de 2023]

Cuesta Azofra, M., Pardo Ruíz, C. M. S., Nuñez, T., Galvin, I., y Martínez Alvarez, M. C., 2000. *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO).

Domínguez Martínez, S., 2010. La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15. [en línea] Disponible en: <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>> [Fecha de acceso 18 de julio de 2023]

Estaire, S. y J. Zanón. 1990. El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7(8), pp. 55-90. [en línea] Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_zanon01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm)> [Fecha de acceso 16 de agosto de 2023]

Estaire, S., 2011. Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (12), pp. 1-26. [en línea] Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152538005.pdf>> [Fecha de acceso 16 de agosto de 2023]

García Parejo, I., 2002. La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En Antologías de textos de didáctica en español. *Centro Virtual Cervantes*. [en línea] Disponible en: <[https://www.equintanilla.com/documentos/ensenanza\\_espanol\\_inmigrantes\\_adultos.pdf](https://www.equintanilla.com/documentos/ensenanza_espanol_inmigrantes_adultos.pdf)> [Fecha de acceso 05 de agosto de 2023]

Gargiulo S., Gómez, M., 2016. La simulación educativa. *Docentes en línea*. En Memoria Académica. [en línea] Disponible en: <[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.15329/pr.15329.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15329/pr.15329.pdf)> [Fecha de acceso 16 de agosto de 2023]

Garreta, J., 2008. Escuela, Familia de origen Inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, pp. 133-155. [en línea] Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10459.1/41458>> [Fecha de acceso 08 de agosto de 2023]

Gil Olivera, N. A., 2019. El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), pp. 170–181. [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>> [Fecha de acceso 15 de agosto de 2023]

Gómez-Pavón Durán, A., 2019. Análisis de necesidades y planificación del curso en un grupo de estudiantes migrantes adultos de ELE. *Foro de Profesores de E/LE*, 15, pp. 127–136. [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.7203/foroele.15.14856>> [Fecha de acceso 04 de agosto de 2023]

Hymes, D. H., 1972: On communicative competence. En Pride J.B y Holmes J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Londres, Penguin Books, pp. 269-293.

INE., 2023. Estadística del Padrón Continuo 2022. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

International Qualifications Assessment Service, 2016. *International Education Guide for the Assessment of Education from China*. Edmonton: Government of Alberta-IQAS.

Jin, L., & Cortazzi, M., 2001: *La cultura que aporta el alumno: ¿Puente u obstáculo?* En Byram M., y Fleming M., *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 104-125.

Jin, Y., 2016. Sí o no: análisis del problema del uso de partículas de polaridad españolas de los alumnos chinos. Monográficos SinoELE, [en línea] Disponible en: <[http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH\\_2016/AAH\\_2016\\_yifan\\_jin.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_yifan_jin.pdf)> [Fecha de acceso 16 de agosto de 2023]

Kuznetsov, G., 2010. Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE a inmigrantes rusohablantes en España. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), pp. 1-14. [en línea] Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/921/92117173005.pdf>> [Fecha de acceso 04 de agosto de 2023]

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020. D.O. No. 340. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>> [Fecha de acceso 18 de julio de 2023]

LOMLOE: Nueva ley de educación. *Blog de las bibliotecas y centros de documentación del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del Ministerio de Cultura y Deporte*. [en línea]. 6 de octubre de 2022. Disponible en: <<http://blogbibliotecas.mecd.gob.es/2022/10/06/lomloe-nueva-ley-de-educacion/>> [Fecha de acceso 20 de agosto de 2023].

Lorite Sánchez, A., 2020. Propuesta didáctica para fomentar la relación familia-escuela en Educación Infantil. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Jaén. Disponible en: <<https://hdl.handle.net/10953.1/16588>> [Fecha de acceso 20 de julio de 2023]

Ma, J., 2018. Desde China a España: Inmigrantes chinos en perspectiva antropológica. Tesis doctoral. Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=289865>> [Fecha de acceso 10 de agosto de 2023]

Macías Otón, E., 2007. El derecho a la educación en china. *Anales de derecho: revista de la Facultad de Derecho*, (25), pp. 545-561. [en línea] Disponible en: <<https://revistas.um.es/analesderecho/article/view/64601>> [Fecha de acceso 14 de agosto de 2023]

Márquez, A., 2019. Un colegio madrileño con el 25 % de alumnos de origen asiático. *La Vanguardia*. Disponible en: <<https://www.lavanguardia.com/vida/20190217/46516178509/un-colegio-madrileno-con-el-25--de-alumnos-de-origen-asiatico.html>> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Martín Peris, E. (dir.), 2008. Diccionario de términos clave de ELE Madrid. SGEL e Instituto Cervantes. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)> [Fecha de acceso 18 de agosto de 2023]

Melero Abadía, P., 2005. Proyecto de integración: Madres que aprenden la L2 en la escuela de sus hijos. *Glosas didácticas*, 15, pp. 19-25. [en línea] Disponible en: <<https://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-completo.pdf>> [Fecha de acceso 30 de agosto de 2023]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016. Guía para docentes y asesores españoles en China. Beijing: Consejería de Educación, Embajada de España.

Miquel López, L., 1995. Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica (lengua y literatura)*, (7), pp. 241-245. [en línea] Disponible en: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/180786>> [Fecha de acceso 06 de agosto de 2023]

Miquel López, L., 2004. Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, [en línea] Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11162/72231>> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Níkleva Dimitrinka, G., 2012. La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, (25), pp. 165-188. [en línea] Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4102084>> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Níkleva Dimitrinka, G., y López-García, M. P., 2016. Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(19), pp. 31-43. [en línea] Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6191801>> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Nunan, D., 1989. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Organización Editorial de la Universidad de Cambridge.

Oliver, C. 2009. *Influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante*. Acribia. Disponible en: <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/9002/7/llibret%20II%20EDI%2030-6-09.pdf>> [Fecha de acceso 25 de julio de 2023]

Organización Internacional para las Migraciones (OIM), 2022. Informe sobre las migraciones en el mundo. Disponible en: <<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>> [Fecha de acceso 20 de agosto de 2023]

Ortega, P., Mínguez, R. y Hernández, A., 2009. Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, 67 (243), pp. 231-254. [en línea] Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/23766730>> [Fecha de acceso 25 de julio de 2023]

Proyecto Educativo CEIP República de Venezuela, 2021. Disponible en: <<https://site.educa.madrid.org/cp.venezuela.madrid/wp-content/uploads/cp.venezuela.madrid/2022/01/PEC-REPUBLICA-DE-VENEZUELA-.pdf>> [Fecha de acceso 25 de julio de 2023]

Pujol Berché, M., 2009. Actuaciones interculturales del profesor en la enseñanza a inmigrantes adultos. En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 709-720. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0709.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0709.pdf)> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022. D.O. No. 52. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>> [Fecha de acceso 16 de julio de 2023]

Reyes Delgado, K., 2023. Propuesta didáctica para promover la participación de los padres de familia inmigrantes en la vida escolar de sus hijos/hijas a través del enfoque comunicativo por tareas. Trabajo fin de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.

Ríos Rojas, A., 2008. Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. En Ruiz Fajardo, G. (Eds.). *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. 1(7). Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en: <[https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/114/001didactica\\_riosrojas.pdf?sequence=1](https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/114/001didactica_riosrojas.pdf?sequence=1)> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Riutort Cánovas, A., 2010. La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios: análisis de materiales para su enseñanza. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: <<https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.10621>> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Rockhill, K., 1994. Gender, Language and the Politics of Literacy. En Maybin, J. (ed.) *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 233-251.

Sabater, M. L., 2018. La simulación de casos, una actividad idónea en las clases de español para uso profesional. *Crisol*, 1. [en línea] Disponible en: <<https://crisol.parisnante.fr/index.php/crisol/article/view/37>> [Fecha de acceso 18 de agosto de 2023]

Sabater, M. L., 2018. La simulación de casos, una actividad idónea en las clases de español para uso profesional. *Crisol*, (1). [en línea] Disponible en: <<https://crisol.parisnante.fr/index.php/crisol/article/view/37>> [Fecha de acceso 18 de agosto de 2023]

Santos Rovira, J. M., 2011. Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español. *Estudios de lingüística aplicada*, 54. Disponible en: <<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/490/520>> [Fecha de acceso 11 de agosto de 2023]

Saxena, M., 1994. Literacies Among the Panjabis in Southall (Britain). En Maybin, J. (ed.) *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 96-116. Sindical de CC. OO. Disponible en: <<https://castillayleon.ccoo.es/ba5d22d49b53a6611657ff284be7efbc000001.pdf>> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Tuts, M., y Moreno, C., 2005. Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes. *Glosas didácticas*, 15, pp. 5-18. [en línea] Disponible en: <<https://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-completo.pdf>> [Fecha de acceso 08 de agosto de 2023]

Villalba Martínez, F., Hernández García, M. T., y Aguirre Martínez, C., 2001. *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Ministerio de Educación.

Villalba, F. y Hernández, M. T., 2006. Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En Miquel, L. y Sans, N. (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 163-184. Cuadernos de Tiempo Libre. Colección Expolingua. Madrid.

Disponible en: [https://diarium.usal.es/sazpiazu/files/2015/10/expolingua\\_2006.villalbahernandez.pdf](https://diarium.usal.es/sazpiazu/files/2015/10/expolingua_2006.villalbahernandez.pdf)  
[Fecha de acceso 08 de agosto de 2023]

Wang, E., 2022. Enseñanza de ELE a inmigrantes: la situación de la comunidad china en España. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/53795> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Wang, F., y Lorenzo, O., 2018. Sociedad y educación musical en Educación Primaria en China. *Publicaciones*, 48(2), pp. 373–399. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8350> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2023]

Zanón, J. (Coord.) 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*, 2. Editorial Edinumen.

## Anexos

---

### Anexo I



[afa.ceip.venezuela@gmail.com](mailto:afa.ceip.venezuela@gmail.com)

#### INSCRIPCIÓN AMPA CEIP REPÚBLICA DE VENEZUELA CURSO 2022/2023

Rellenar la inscripción con todos vuestros datos y entregarlo en el AMPA (horario de atención: jueves de 9:00 a 10:00 y de 16:00 a 17:00)

NOMBRE DE LA MADRE, PADRE O TUTOR/A LEGAL:

.....

NOMBRE DE LA MADRE, PADRE, O TUTOR/A LEGAL:

.....

NOMBRE DE LOS HIJOS/AS MATRICULADOS/AS:

.....CURSO.....

.....CURSO.....

.....CURSO.....

.....CURSO.....

TELÉFONO.....

¿Deseas ser incluido en el chat de WhatsApp del AMPA?

- Sí.
- No.
- Ya lo estoy.

CORREO ELECTRÓNICO .....

¿Deseas recibir información relativa al AMPA a través de correo electrónico?

- Sí
- No

CUOTA VOLUNTARIA

- Deseo aportar la cuota voluntaria de.....€
- No deseo aportar cuota voluntaria

Fecha y firma:

PROTECCIÓN DE DATOS: Conforme al Real Decreto Ley 5/2018 de 27 de Julio los datos personales recogidos serán incorporados y tratados en un fichero confidencial de uso exclusivo de la Junta Directiva del AMPA CEIP REPUBLICA DE VENEZUELA, cuya finalidad es la gestión administrativa de todas las solicitudes del curso 2022-2023.

## 家长指南



沟通学校、老师、家长和学生的APP应用。

V1.1

## 目录



介绍.....	1
登录 <b>ROBLE</b> .....	2
如何获取学校介绍? .....	3
如何查看我孩子的信息以及课程表? .....	4
如何查询我孩子的分数? .....	5
如何查询缺课记录以及说明缺课理由? .....	6
如何请假? .....	7
如何查看学校的公告栏? .....	8
如何查看发给我的信息? .....	9
如何更改我的联系方式与密码? .....	10

## 介绍

**ROBLE** 是为有学生家庭准备的一个移动设备应用软件。它的作用是帮助家长了解老师或学校在这一学年中都发布了哪些信息；同时，它还是学校与家庭之间互动的平台。

家长可以通过任何智能手机 (*Smartphone*) 或平板电脑 (*tablet*) 来跟踪学生的教育情况，了解学校动态及与学校之间沟通。

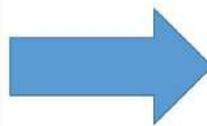
**ROBLE** 全部功能都已被加入到 **RAÍCES** (马德里大区教育综合管理系统) 中，所以家长也可通过后者网站 ([raices.madrid.org](http://raices.madrid.org)) 上的 **ROBLE RAÍCES** 功能进入 **ROBLE**，进行所需操作。

## 登录ROBLE

1



打开 **ROBLE** 应用后，会要求我们输入用户名 (**usuario**) 和 密码 (**contraseña**)。  
用户名与密码是由孩子所在的学校提供给家长或法定代表。



身份认证完毕后，就会进入“学生 (**Alumnado**)”界面，屏幕上会显示我们的子女我们作为授权法定代表所代管的孩子。



2

选定孩子，就会进入他/她的“学生 (**Alumno/a**)”界面，我们在这个界面上可以了解到所有相关信息。

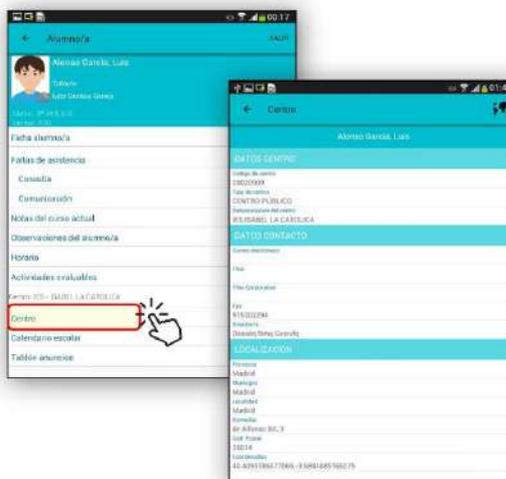
## 如何获取学校介绍？

3

1

在“学生 (Alumno/a)”界面上，选择“学校 (Centro)”，就可以看到：

- 概括介绍
- 联系方式
- 位置信息



2



选择“校历 (Calendario Escolar)”，就会显示这一学年中的节假日。

## 如何查看我孩子的信息以及课程表？

4

1



从“学生 (Alumno/a)”界面点击“学生卡片 (Ficha del alumno/a)”，屏幕上会出现学生全部个人信息以及学校登记的联系人信息。



2

点击“课程表 (Horario)”，可以查看学生每周课表。

屏幕上会显示每周一到周五的课程安排以及每门功课的任课教师姓名。



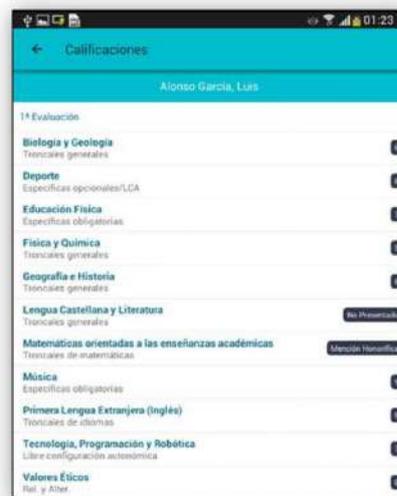
## 如何查询我孩子的分数？

5

1



在“学生 (Alumno/a)”界面上选择“本学年成绩 (Notas del curso actual)”。



2

然后我们再选择要查询的考试，该考试分数就会显示。

## 如何查询缺课记录/说明缺课理由？

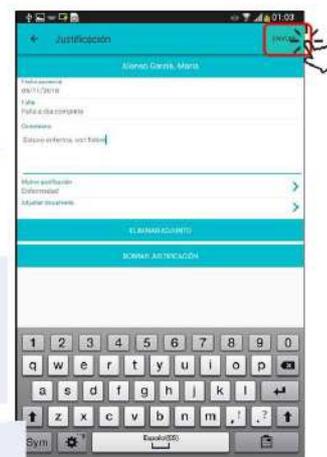
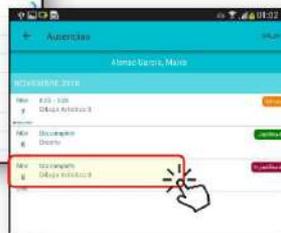
6

1



在“学生 (Alumno/a)”主页的“缺席记录 (Faltas de Asistencia)”下点击“查询 (Consulta)”。

在“缺席 (Ausencias)”界面，会显示到目前为止所有缺课和迟到记录 (全天缺席或某节课缺席)。



2

若要说明缺席或迟到理由，我们可以点击该次缺席记录 (如果学校有设立该选项)。在“理由 (Justificación)”中，选择缺席/迟到理由 (疾病/看医生/家里有事/其它“Enfermedad, Consulta médica, Problema familiar, Otros”) 或者自行添加文字说明，并附上需要递交的材料。

3

填写完毕后，我们点击“发送 (ENVIAR)”，那么该次缺席就显示为“监护人已说明理由 (Justificada por tutor/a)”，最后由学校决定确认与否。

## 如何请假?

7

1



学生家长或授权代表可以通知（**COMUNICAR**）学校（如果学校设定了该选项），“学生（Alumno/a）”哪天要请假。

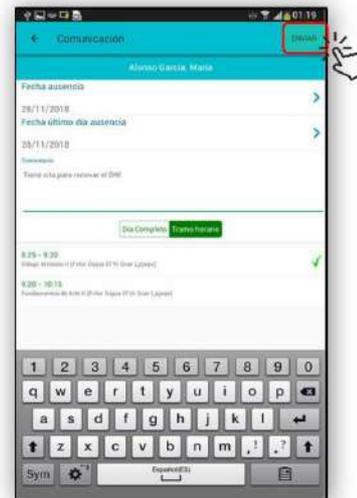
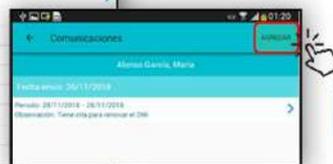
2

在“缺席（**Faltas de Asistencia**）”项中选择“通知（**Comunicación**）”。在“通信（**Comunicaciones**）”栏点击“添加（**AGREGAR**）”。

在跳出的“通知（**Comunicación**）”界面中，选择孩子缺席的起止日期，并注明是全天缺席还是某个时间段，如果是时间段，那么还要指明起止时间。

3

您还可以添加任何留言，最后点击“发送（**ENVIAR**）”。



## 如何查看学校的公告栏?

8

1



学校设有网上公告栏。在每个学年中，将陆续发布和与家长有关的重要信息。



2

学生家长或法定代理人可以在“学生（Alumno/a）”界面的“公告栏（**Tablón de anuncios**）”查看分类公告。

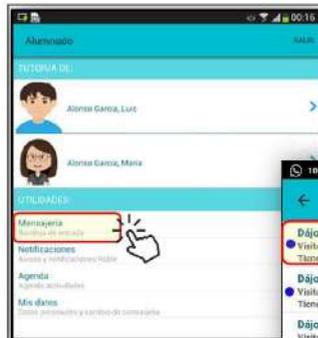
## 如何查看发给我的信息？

9

1

家长可使用信息（**MENSAJERÍA**）功能，接收孩子学校发来的信息。

2



在“学生（Alumnado）”界面点击“信息（Mensajería）”选项，就会显示由学生老师或者校领导发来的信息的开头部分。



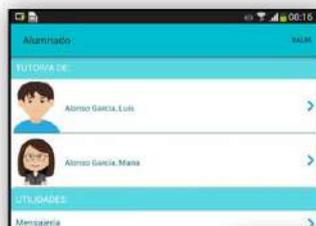
3

点击后就会显示信息全文。

## 如何更改我的联系信息和密码？

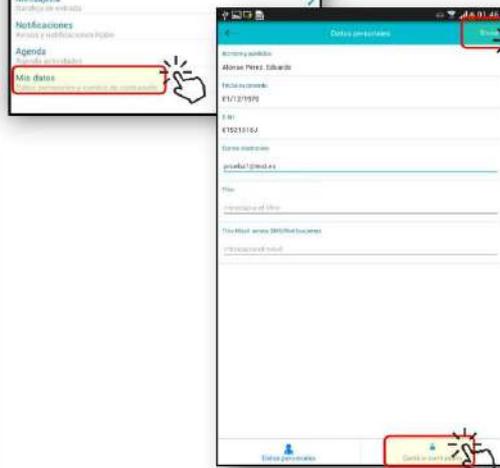
10

1



学生家长或法定代表可以查询、修改自己留给学校的电子信箱和联系电话（座机和手机）。

2



从“学生（Alumnado）”界面进入“我的信息（Mis datos）”。

在“个人信息（Datos personales）”界面，输入电子邮箱和联系电话（座机和手机）。

点击“发送（ENVIAR）”确认。

3

通过这个界面您还可以修改**ROBLE**密码。点击“修改密码（Cambiar contraseña）”图标，即可修改。

输入现密码。系统确认后，再输入两次新密码。

点击“发送（ENVIAR）”，确认修改。

Anexo III

**Transcripción del audio:**

¿No va a hacer los deberes?/¿Cuándo va a hacer los deberes? (ejemplo)

¿No duerme bien en casa?/¿No estudia todos los días?

¿No quieres un café?/¿No quieres ver las notas?

¿No va a venir mañana?/¿Qué va a hacer mañana?

¿No vienes a clase?/¿Qué clase tienes ahora?

# TransferLAELE



UNIVERSIDAD  
NEBRIJA