



# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*Enseñanza - Aprendizaje de la lengua  
española en el extranjero.*

*Uso del ABP como metodología para su desarrollo*



**Autora: Seila Troya Mas**

**Tutor académico: David Carabias**

**Galindo**

## RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado se desarrolla en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Para ello, partiendo de la fundamentación teórica de la temática abordada, se ha diseñado una propuesta de intervención para un aula de primero de Educación Primaria en un centro de Estados Unidos, utilizando la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta propuesta, articulada en 9 sesiones, versa sobre la cultura española, dando especial importancia al lenguaje y, por consiguiente, al desarrollo y adquisición de la competencia comunicativa. A pesar de que la propuesta de intervención no se ha podido llevar a cabo, los resultados esperados podrían consistir en que el alumnado adquiriese la competencia comunicativa, además de mostrar una mayor predisposición al aprendizaje del español como segunda lengua, consiguiendo así los objetivos propuestos para este trabajo.

**Palabras clave:** Español como Lengua Extranjera, Aprendizaje Basado en Proyectos, Propuesta de intervención, Educación Primaria.

## ABSTRACT

This Final Degree Project focuses on the teaching of Spanish as a foreign language (ELE). For this purpose, an intervention proposal has been developed for a first grade classroom of Elementary Education in a school in the United States, using the Project-Based Learning (PBL) methodology. This proposal, consisting of 9 sessions, deals with Spanish culture, giving special importance to language and, consequently, to the development and acquisition of communicative competence. Due to the fact that the didactic intervention has not been carried out, the expected results are that the students acquire communicative competence, in addition to showing a greater predisposition to learning Spanish as a second language, thus achieving the objectives proposed for this project.

**Keywords:** Spanish teaching as a foreign language, Project Based Learning, intervention proposal, Elementary Education.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. JUSTIFICACIÓN.....	4
4. FUNDAMENACIÓN TEÓRICA.....	7
4.1 ELE: La enseñanza del español como lengua extranjera .....	7
4.1.1 La educación bilingüe en Educación Primaria	7
4.1.2 Competencias	9
4.1.3 Componente cultural	11
4.1.4 El papel del maestro en la enseñanza de ELE	13
4.2 ABP: El aprendizaje basado en proyectos.....	18
4.2.1 Concepto	18
4.2.2 Metodología	19
4.2.3 Beneficios	22
4.3 El Ele a través del ABP.....	23
4.3.1 Metodología: inmersión lingüística	23
4.3.2 Criterios	25
4.3.3 Objetivos	27
5. METODOLOGÍA .....	30
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	32
6.1 INTRODUCCIÓN.....	32
6.2 CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA.....	32
6.2.1 Entorno educativo	32
6.2.1 Contexto social y económico	33
6.2.2 Contexto del aula y características de la misma	34
6.2.3 Características del alumnado	36
6.3 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA.....	38
6.4 OBJETIVOS, CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES .....	39
6.5 DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES .....	44
6.5.1 Cuadro resumen de las actividades	44
6.5.2 Desarrollo de las actividades	46
6.6 EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES .....	55
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	58
8. CONSIDERACIONES FINALES .....	58
8.1 Conclusiones y recomendaciones.....	58
8.2 Análisis del alcance del trabajo.....	60
LISTA DE REFERENCIAS.....	62

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Proporción de enseñanza del lenguaje minoritario en el Modelo 90/10 .....	27
Tabla 2. Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la lengua castellana. Bloque 1	40
Tabla 3. Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la lengua castellana. Bloque 2	41
Tabla 4. Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la lengua castellana. Bloque 3	42
Tabla 5. Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la lengua castellana. Bloque 4	43
Tabla 6. Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de las Ciencias Sociales .....	43
Tabla 7. Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la Educación artística.....	44
Tabla 8. Plan de las sesiones .....	45
Tabla 9. Sesión 1 .....	46
Tabla 10. Sesión 2 .....	47
Tabla 11. Sesión 3 .....	48
Tabla 12. Sesión 4 .....	49
Tabla 13. Sesión 5 .....	50
Tabla 14. Sesión 6 .....	51
Tabla 15. Sesión 7 .....	52
Tabla 16. Sesión 8 .....	53
Tabla 17. Sesión 9 .....	54
Tabla 18. Autoevaluación docente en función del grado de consecución de los objetivos .....	57

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. “Essential Project Design Elements” .....	21
Figura 2. Autoevaluación del alumnado .....	56

# 1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado parte de la necesidad del mundo actual, cada vez más globalizado y conectado, de que los individuos sean capaces de adquirir una segunda lengua extranjera para que puedan comunicarse, establecer buenas relaciones y puedan llevar a cabo intercambios de información provechosos entre ellos para poder seguir aprendiendo. La adquisición de una segunda lengua ofrece numerosos beneficios no solo en la vida sociocultural, sino también en el futuro profesional del alumnado, pues se potencia su independencia y autonomía, además de ser un elemento relevante en la economía global.

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo desarrollar la adquisición de la competencia comunicativa, utilizando la enseñanza del español como lengua extranjera, en un aula de inmersión al español en California (Estados Unidos), concretamente, en el primer curso de la etapa de Educación Primaria. Se intenta responder a la problemática de cuál es la mejor forma de abordar la enseñanza de una lengua extranjera para que sea aprendida de manera significativa.

Debido a ello, se ha elaborado una propuesta de intervención y en ella se ha escogido la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, pues basándonos en diferentes autores como Thomas, Colino o Morales entre otros, es la más adecuada para alcanzar los objetivos planteados. Asimismo, es una metodología activa, en la que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, pudiéndose adaptar a diferentes contextos y extrapolar lo aprendido a su día a día, potenciando, así, su formación integral.

En cuanto a la estructura del trabajo, se divide en diferentes apartados. Tras los elementos preliminares (resumen, introducción y objetivos del TFG) tenemos la fundamentación teórica, en la que indagamos en los estudios previos de diferentes autores y autoras sobre la enseñanza de una segunda lengua centrándonos, principalmente, en la enseñanza del español en el extranjero. Además, se trata la importancia de la educación bilingüe, el componente cultural en el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras y el papel del docente en este tipo de enseñanza. De igual manera, se profundiza en el Aprendizaje Basado en Proyectos y en el uso de esta metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación se define metodología seguida para la elaboración del TFG, que se concreta en un enfoque

cualitativo. Posteriormente se desarrolla la propuesta de intervención, basada en la fundamentación teórica analizada y en el contexto de la escuela de inmersión al español que se ha seleccionado. Finalmente se exponen las conclusiones y el alcance del trabajo, de los que podemos inferir que es posible realizar una enseñanza del español como lengua extranjera utilizando la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.

## 2. OBJETIVOS

Objetivo general:

El objetivo general del presente TFG es *desarrollar la adquisición de la competencia comunicativa, utilizando la enseñanza del español como lengua extranjera, en un aula de inmersión lingüística de Estados Unidos, en la etapa de Educación Primaria.*

De este objetivo principal subyacen los siguientes objetivos específicos:

1. Investigar sobre el conocimiento de la enseñanza del español como lengua extranjera a través del análisis de diferentes autores y fuentes.
2. Profundizar en el conocimiento de la enseñanza del español en el aula de Educación Primaria a través de una propuesta de intervención.
3. Conocer y valorar los beneficios del componente cultural y su aplicación en el aula para mejorar el aprendizaje del español.
4. Diseñar una propuesta de intervención a partir de una investigación teórica, que desarrolle habilidades relacionadas con la comunicación lingüística del español, basándonos en el currículo oficial de la etapa de Educación Primaria.
5. Trabajar la enseñanza del español de forma interdisciplinar utilizando la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.

### 3. JUSTIFICACIÓN

La decisión de la temática de este Trabajo de Fin de Grado tiene en una gran medida una motivación personal, pues la idea nace a raíz de la experiencia vivida durante el curso académico 2018/2019. Durante este año se estuvo trabajando en una escuela de inmersión al español en California (Estados Unidos), donde la enseñanza se desarrolló mediante la metodología denominada Aprendizaje Basado en Proyectos. A lo largo de esta experiencia se comprobó la importancia del español en un país extranjero, no solo el idioma, sino también de la propia cultura. De esta manera, se pudo observar el interés que despertaba el idioma a las personas nativas del lugar.

Además, cabe destacar la disposición personal de volver al extranjero como maestra, en una escuela de inmersión al español, para poner en práctica todo lo aprendido durante mi etapa universitaria.

De igual forma, el presente TFG tiene otras motivaciones académicas, como la consideración del lenguaje como instrumento de comunicación, la importancia de la educación bilingüe a edades tempranas y reconocer la riqueza de la interculturalidad. Por ello, a lo largo del trabajo se verá reflejada la importancia de estos aspectos.

Para la elaboración del Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG), perteneciente al Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, es necesario definir las Competencias Generales que aparecen en la Guía Docente de Trabajo Fin de Grado, las cuales se pretende adquirir en relación al desarrollo del tema escogido y la elaboración de este proyecto. También las competencias específicas en relación con la mención cursada, Educación Musical, y otras sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Siguiendo dicha guía, las competencias que se pretenden adquirir son:

#### **Competencias generales:**

1. *Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.*



Durante el grado, se han adquirido aprendizajes referidos a la Educación que, con la ayuda de la revisión bibliográfica que se recoge en el marco teórico, se expresan en la propuesta de intervención diseñada para el desarrollo de la lengua española en el extranjero.

2. *Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.*

Se demuestra la capacidad docente para integrar la información y los conocimientos necesarios para diseñar una propuesta de intervención, adquiridos a partir de la investigación realizada en la fundamentación teórica.

3. *Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*

A raíz de la recogida de información de diferentes fuentes de información sobre la ELE y su práctica educativa, se ha podido llevar a cabo una reflexión sobre la manera más eficaz de diseñar una propuesta de intervención que desarrolle la competencia comunicativa en una lengua extranjera de manera significativa.

4. *Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

La realización de este TFG ha permitido demostrar la transmisión de ideas y conocimientos adquiridos a lo largo del Grado de Educación Primaria.

5. *Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*

Gracias a esta práctica, se demuestra que es posible la formación permanente y actualizada, llevándose a cabo por iniciativa personal. Así mismo, el uso de distintas estrategias y metodologías que se plasman en la propuesta de intervención, indican que se ha realizado en base a una investigación llevada a cabo de manera autónoma.

### **Competencias específicas de la mención: Educación Musical**

- 1. Identificar y comprender el papel que desempeña la música en la sociedad contemporánea, emitiendo juicios fundamentados y utilizándola al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva.*

La realización de las sesiones que componen la propuesta de intervención, da a conocer la temática de la cultura española, tratando de reconocer el valor de esta y fomentando actitudes de valor y respeto hacia otras culturas y su lenguaje, al mismo tiempo que se desarrolla la formación integral del alumno.

### **Otras competencias específicas: Enseñanza y Aprendizaje de lenguas**

- 1. Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura.*

De la propuesta de intervención elaborada se deriva la capacidad de utilizar el lenguaje como medio para desarrollar no solo la adquisición de este, sino también otras competencias propias de la etapa de Educación Primaria, afrontando también el aprendizaje de lengua en contextos multilingües.

## **4. FUNDAMENACIÓN TEÓRICA**

### **4.1 ELE: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

#### **4.1.1 La educación bilingüe en Educación Primaria**

La importancia de la enseñanza de segundas lenguas diferente a la materna se contempla en el Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero de 2014, por el que se regula el currículum de la Educación Primaria en España.

El dominio de una segunda lengua incide positivamente en el desarrollo personal del alumnado al permitirle ampliar de manera significativa sus posibilidades a la hora de proseguir estudios o incorporarse al mercado laboral, es preciso llamar la atención además sobre las importantes repercusiones que pueden derivarse a nivel cognitivo del aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas. (Real Decreto 126, 2014, p.19394)

Tras la lectura de este documento normativo y en concordancia con diversas investigaciones de distintos autores como Sáez (2017) y Morales y Barragán (2018), se desprende que el mundo actual está cada vez más globalizado y que, el aprendizaje de lenguas extranjeras va a permitir a los destinatarios de este aprendizaje adaptarse mejor a los cambios emergentes en el futuro, cuando sean independientes del referente de la educación. Esto es debido a que la educación es y será un medio para que desarrollen capacidades y habilidades que les permitan adaptarse y relacionarse competentemente en el medio que les rodee.

Se debe tener en cuenta que la educación bilingüe tiene por objetivo último lograr una competencia comunicativa completa, favoreciendo, entre otros, la capacidad auditiva en cuanto a la memoria y escucha. Sin embargo, no se debe ignorar que la educación bilingüe, a lo largo de todo su proceso, también contribuye favorablemente al desarrollo de valores sociales en los alumnos, tan necesarios para un buen desarrollo integral de estos, donde cobra importancia el respeto y la igualdad de las personas independientemente de sus características. Por ello se concluye que:

Existe un amplio consenso a la hora de señalar el efecto beneficioso que ejerce el aprendizaje de otras lenguas en el desarrollo de una adecuada sensibilización ante la diversidad de nuestra sociedad, en la aceptación de las diferencias existentes como factor enriquecedor, y en el desarrollo de la comprensión, la tolerancia y la valoración de otras identidades culturales. (Real Decreto 126, 2014, p.19394)

Bajo el contexto presentado anteriormente, donde se resalta la importancia de la educación bilingüe, se encuentra la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera, de ahora en adelante ELE. Se puede resumir ELE como una educación que reciben alumnos de habla no hispana, la cual se puede impartir tanto en España, como en el extranjero. El ELE potencia significativamente el aprendizaje de los niños. Este modelo funciona de manera muy positiva en contextos multiculturales y multilingües. A continuación, se va a realizar un recorrido general acerca de los principales beneficios que el ELE ofrece al alumno y que, sin duda, permitirán poner de manifiesto multitud de ventajas que este tipo de educación aporta a la sociedad.

Por un lado, el ELE permite el desarrollo de la competencia lingüística al mismo tiempo que aprende contenidos curriculares e interdisciplinarios, mientras desarrolla la adquisición de una nueva lengua y permiten al individuo que desarrolle aptitudes y capacidades no sólo cognitivas, sino también sociales y educativas. Ratner (citado por García, 2012), afirma que “el desarrollo cognitivo y del lenguaje están íntimamente relacionados”. Añade que “el lenguaje necesita ser enseñado y es naturalmente desarrollado en los primeros años de vida mediante la imitación, la observación, la escucha y el uso de este” (p. 80). Se debe tener presente que la mente de un niño esta intelectualmente más preparada que la de un adulto para aprender una lengua, al ser más flexible y poseer mayor facilidad para distinguir y procesar los sonidos que hacen característicos a las diferentes lenguas. Así, cuanto antes se produzca la enseñanza de ELE en el niño, más beneficioso será para su aprendizaje.

Por otro lado, el ELE también permite una educación emocional, desarrollándose en un entorno afectivo, que hacen al niño sentirse cómodo y seguro. Además, ayuda a la motivación, esfuerzo y autoestima del este. De acuerdo con García (2012) “estudios recientes apuntan hasta qué punto el mundo intelectual, la memoria, el recuerdo y el aprendizaje están unidos a nuestras emociones” (p.81).

Por otra parte, este modelo trata de eliminar barreras y distanciamientos sociales, atiende y favorece la diversidad en la que se valora el enriquecimiento que aporta. El centro de la educación es el alumno, ya que parte de sus conocimientos y trata de responder a sus necesidades, permitiendo el desarrollo integral al mismo tiempo que favorece el respeto y entendimiento de la diversidad cultural.

Por último, Collier (citado por García, 2012) aporta una visión clara sobre los procesos que intervienen en el aprendizaje, en la que afirma que el desarrollo del lenguaje, el cognitivo y el académico está influido por los procesos sociales y culturales, donde se refiere a estos últimos como todas aquellas experiencias que han acontecido en la vida del alumno en diferentes contextos. El ELE por su naturaleza, se imparte en entornos multiculturales, lo que de acuerdo con lo citado anteriormente por Collier, beneficia en gran medida el desarrollo del lenguaje.

Antes de continuar es importante comentar que, en la producción de una lengua, intervienen dos procesos distintos que se complementan entre sí y tienen el mismo objetivo común, el aprendizaje.

A veces se utiliza el término «adquisición» para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural, mientras que el término «aprendizaje», que en ocasiones se usa para lo mismo que el anterior, tiende normalmente a vincularse a una actividad intencional, que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces en un contexto institucional. (Krashen citado por Mayor, 1994, p.22)

En el presente Trabajo de Fin de Grado se utilizarán ambos conceptos de manera indistinta, ya que tal y como afirma Mayor (1994) “la enseñanza o instrucción en una segunda lengua está estrechamente relacionada con la adquisición o el aprendizaje de dicha lengua” (p.23).

#### **4.1.2 Competencias**

Cuando se habla de adquisición y aprendizaje de una lengua, una de las cuestiones más importantes que se deben tener en cuenta es la competencia comunicativa, que debe desarrollarse en los alumnos que están aprendiendo una L2. Esta competencia se vincula a la idea de la competencia lingüística.

El concepto de competencia fue muy influido por las ideas que Chomsky (1965), difundió en los comienzos de su concepción. Fue el inicio de la consideración de la competencia comunicativa como objetivo en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje de lenguas (Cenoz, 1996). Para poder entender qué es la competencia comunicativa, será necesario apoyarse en los estudios de distintos autores.

Las primeras concepciones no incluían el factor sociolingüístico; Cenoz (1996) recoge la apreciación que Hymes (1972) realiza sobre el concepto de competencia comunicativa:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad. (Citado por Cenoz, 1996, p.2)

Según Hymes, es el uso del conocimiento de la lengua lo que hace a una persona ser competente, es decir, las personas que están haciendo uso de la competencia comunicativa no solo tienen que entender el enunciado del emisor, sino también la intención con la que lo dice, y la situación en la que se enmarca la conversación. Es necesario entender el contexto para poder producir respuestas y superar las dificultades de la lengua.

Por ello, la competencia comunicativa está afectada por la situación en la que se desarrolla la acción. Lyons (citado por Cenoz, 1996) afirma que “la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística, como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas” (p.2).

De forma similar, Campbell y Wales (citados por Cenoz, 1996) toman la competencia comunicativa como “la habilidad de producir o comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino algo más importante, apropiados al contexto en el que tienen lugar” (p.2), para afirmar las insuficiencias que produce el aprendizaje de otras lenguas cuando este solo se basa en la gramaticalidad de las oraciones.

En este Trabajo de Fin de Grado, la situación se enmarca en experiencias educativas. En el desarrollo de la adquisición y aprendizaje del ELE, el contexto es un componente que

debe contemplarse, ya que los alumnos deben ser capaces de interactuar con el medio y los con los participantes de la conversación. El contexto y las personas que participan en la experiencia lingüística son agentes que influyen en el uso de la lengua cuando hay una situación de comunicación.

Los alumnos deben ser capaces de desenvolverse en cualquier situación de comunicación para poder lograr un dominio de la competencia comunicativa. A veces, se desconoce una palabra concreta en otro idioma, pero es posible explicar el concepto empleando otras palabras. Para que la competencia comunicativa evolucione, debe existir una instrucción necesaria, así como herramientas que puedan ayudarle en el proceso.

Cenoz (1996) llega a la conclusión de que la competencia comunicativa es una extensión de la competencia lingüística, completándola de alguna forma y realiza una diferenciación entre los conceptos. Además, hace referencia a que “la competencia lingüística es el conocimiento de determinadas reglas, mientras que la competencia comunicativa incluye, además, la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento” (p.2). Así mismo, afirma que la competencia comunicativa se ve influida por las relaciones que establecemos con las personas y la manera en la que se actúa y se relacionan entre ellas dentro del contexto.

Por tanto, Cenoz (1996) declara que “la competencia comunicativa tiene base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación” (p.2). Añade, además, que se trata de un concepto que al igual que la adquisición de segundas lenguas, tiene un carácter interdisciplinar. Por otra parte, recoge las 4 dimensiones de la competencia comunicativa, como los aspectos que influyen en el aprendizaje y adquisición de lenguas, y la importante relación que existe entre ellas. Estas serían la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia discursiva.

#### **4.1.3 Componente cultural**

Los niños se enfrentan a un mundo globalizado en constante evolución, crecimiento y cambio, en un ambiente multicultural en el que coexisten diferencias que les caracteriza en función de dónde hayan nacido o dónde se hayan criado. EEUU., convertida en una

sociedad diversa, con una gran influencia de países de habla hispana, es uno de los territorios que se puede poner como un ejemplo claro de lugar que se nutre de multitud de influencias debido a las distintas etnias, lenguas (multilingüismo), razas y culturas.

Para que la interculturalidad funcione, es necesario conocer y valorar esta multiculturalidad, apreciar la diversidad, favoreciendo el interés por comprender los aspectos culturales de las personas no nativas y, por consiguiente, su lengua.

El aprendizaje de un nuevo idioma no puede estar desligado del aprendizaje de los aspectos que condicionan esa lengua, porque habría aspectos que no se lograrían entender completamente.

La enseñanza de un nuevo idioma distinto al nativo está sujeta a la cultura de la que proviene. Debe partir de dar solución a las necesidades de los receptores a las que está destinada. Estas necesidades se convierten en carencias si la enseñanza que se realiza no responde al desarrollo de todas sus capacidades, ya que no obtendría un dominio completo de la nueva lengua que está aprendiendo. Es por ello por lo que la figura del maestro como guía del aprendizaje es tan importante.

Un enfoque basado en la acción que tiene que atender a los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como a todas las capacidades que el estudiante utiliza como agente social que, en un contexto determinado, necesita comunicarse con eficacia – activando todas sus competencias (lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas, pragmáticas, etc.) – para culminar las tareas que forman parte de su vida diaria. (Robles, 2005, p.105)

Es por ello por lo que el proceso enseñanza aprendizaje del nuevo idioma debe estar adaptado al alumno. Se convierte así en el centro del proceso, protagonista de la educación.

La comunicación es, en buena medida, un proceso de negociación constante tanto de significados como de actuaciones e intenciones. Cuando nos comunicamos, tan importante como lo que decimos lo es el modo en que lo hacemos, o la manera en que se desarrolla la interacción. Ahora bien, los comportamientos comunicativos no son universales, sino que varían de una cultura a otra, así como las formas lingüísticas que se utilizan. (Villalba, 2004, p.1)

Aparte de un buen sistema educativo (recursos, cualificación de los maestros...) y una metodología adecuada a las necesidades, uno de los factores que más influyen en la



competencia comunicativa en una conversación, es la interacción. Esta viene determinada por la cultura, ya que desde la infancia se aprende la forma de comportarse, hablar... observando e imitando. Si una persona quiere aprender un idioma distinto al nativo, también deberá aprender a mostrar respeto por sus costumbres y tradiciones.

El aprendizaje de un idioma desligado a la cultura del mismo conlleva no tener un dominio completo del idioma. No se debe olvidar que la cultura influye en el lenguaje y, por tanto, no podría respetarse si no se entiende, ya que hay expresiones, saludos, palabras coloquiales, que no se comprenderían a través de una traducción literal al idioma materno, esto podría provocar malentendidos, ofensas, enfrentamientos...

Escandell (citado por Villalba, 2004) llega a la conclusión de que “cada cultura crea en sus miembros unas expectativas de comportamiento verbal que, si no se ven satisfechas por el interlocutor, tienden a generar implicaturas de falta de interés, descortesía intencionada y mala voluntad” (p.1).

En el contacto intercultural, no sólo entran en relación valores y formas sociales distintas, sino también esquemas comunicativos y conversacionales específicos. Por esto, el extranjero aun cuando se comunique en la nueva lengua, necesita conocer los usos que la comunidad de habla establece para dicha lengua. (Villalba, 2004, p.1)

#### **4.1.4 El papel del maestro en la enseñanza de ELE**

La educación se sostiene en dos ejes imprescindibles. Por un lado, el docente, que debe organizar y guiar los procesos enseñanza – aprendizaje y, por otro lado, el estudiante que participa en el proceso educativo y recibe esos conocimientos.

Para la enseñanza de ELE, el maestro debe contar a su disposición con tres elementos que facilitarán su práctica docente, le ayudará a que esta resulte eficiente y colaborará en crear un ambiente escolar beneficioso para el alumno. Estos pilares fundamentales son: la formación que ha recibido, sus competencias y la actitud con la que se desenvuelve y lleva a cabo sus tareas.

Para lograr una enseñanza eficaz, es necesario que el profesor piense en el vocabulario que va a usar, en la metodología a través de la cual transmitirá los contenidos, en la selección de los medios y materiales que no solo motivarán a los alumnos a trabajar en la clase, sino que los ayudarán a recibir y practicar mejor todo el contenido teórico y práctico que se enseñará. (Stratulat, 2013, p.8)

El principio de la enseñanza se basa en una formación inicial que sirve para establecer las bases al maestro de ELE para desempeñar de manera eficaz su labor docente. Sin embargo, la formación del maestro no debe finalizar en este punto. Posteriormente, el profesorado que se especializa en la enseñanza de segundas lenguas debe continuar con una formación permanente, que le lleve a seguir adaptándose en tiempos de cambios y evolución constante, con el objetivo de seguir respondiendo a las necesidades de los alumnos y de resolver problemas educativos. Cornejo (1999) plantea la necesidad de que la formación del profesorado deba actualizarse continuamente.

Se requiere que los educadores profesionales sean personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinares y pedagógicos; que posean competencias didácticas para investigar y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia y que asuman un sentido ético de compromiso social en el ejercicio de la profesión. (Cornejo citado por Stratulat, 2013, p.12)

De acuerdo con esta idea, el docente debe continuar con una formación especializada, donde encuentre una preparación más completa. Debe aprender conocimientos, estrategias y metodologías adecuadas para poder facilitar la adquisición de la competencia comunicativa. Entre esta preparación, cabe destacar la formación adicional que proporciona el Instituto Cervantes y el Marco común de Referencia Europeo.

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Marco común Europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, 2002, p.1)

Este documento recoge una guía organizada para formar al docente en los procesos enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera, aportando recursos, estrategias y posibilitando una mayor comunicación entre los maestros que se dedican a la enseñanza de lenguas. El marco común favorece la cooperación entre ellos, y ayuda a establecer relaciones que promueven el intercambio de ideas y reflexión de la acción docente para responder mejor a las necesidades de los destinatarios a los que van dirigidos esta enseñanza.

En concordancia con lo anteriormente mencionado, la adquisición de conocimientos y competencias se debe compaginar con espacios donde se permita la reflexión de la propia práctica docente, así como donde se posibilite la participación e intercambio de estas experiencias con otros maestros de ELE. En este marco de reflexión conjunta en el que los docentes con distintas personalidades, capacidades y formaciones pueden analizar, debatir y aconsejarse entre ellos, se alcanza una mayor calidad educativa, que permite seguir respondiendo las necesidades de los alumnos y resolver problemas que puedan surgir en el futuro.

Sin embargo, no se debe perder de vista que la formación no se limita exclusivamente al ámbito teórico. Rodríguez (citado por Stratulat, 2013) menciona que “la formación real se obtiene a partir de la práctica profesional” (p.12). De este modo, el docente puede organizar sus conocimientos, competencias educativas y valores e incorporar nuevos aprendizajes fruto de la observación y reflexión de estas experiencias para mejorar su práctica, de tal modo que todo esto le permita encontrar soluciones eficaces a cualquier problema que pueda surgir en el desarrollo de los procesos enseñanza – aprendizaje.

No obstante, para que la educación resulte de calidad, no solo es suficiente con la formación del docente y el conocimiento sobre la didáctica de ELE. Es fundamental la forma en la que se transmiten conocimientos y se despierte el interés de los alumnos por el idioma y la cultura. Para ello, el docente debe disponer de una serie de competencias y actitudes que le faciliten su labor.

Stratulat (2013) recoge una investigación realizada por el Instituto Cervantes sobre las competencias personales de los maestros de enseñanza de lenguas:

Entendemos las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos. (Instituto Cervantes citado por Stratulat 2013, p.18)

Es importante resaltar que este conjunto de competencias no debe actuar de manera individual en la educación, sino que debe hacerlo de manera conjunta y organizada en el proceso enseñanza – aprendizaje para que este resulte de calidad. El docente debe adaptarse a los distintos niveles de aprendizaje presentes en el aula. También debe comprender y adaptarse al individuo y a sus necesidades, así como aprovechar todos los recursos disponibles para garantizar el éxito educativo, con el objetivo de encontrar las estrategias más adecuadas y beneficiosas para transmitir los conocimientos y facilitar la adquisición de estos. El maestro resultará ser competente cuando todos los alumnos a su cargo progresen.

En ocasiones, se dan en el aula situaciones de conflicto en las cuales el docente no tiene una solución clara, por no haberse preparado lo suficiente, o no haber recibido una formación completa y/o adecuada. Es por ello que la actitud con la que el maestro afronta la situación que le provoca un conflicto determinará la calidad del proceso educativo.

Para lograr una educación de calidad, el docente tiene que ser lo más positivo posible, lo cual implica una comunicación libre y basada en la confianza mutua, un clima de trabajo favorable y motivador que permita a cada aprendiz sentirse parte del proceso educativo. (Stratulat, 2013, p.22)

En la enseñanza de una segunda lengua, el docente se convierte en un referente para los alumnos. La actitud que tiene en el aula y con los estudiantes, las ganas que pone en sus explicaciones o las experiencias que les hacen partícipes, los sentimientos propios, el trato que tienen entre ellos, la importancia y el énfasis que otorgue a la actividad, así como la participación y el rendimiento en estas experiencias (ya que este determinará el aprendizaje) condicionan el interés del alumno por seguir aprendiendo la lengua y la cultura distinta de la suya; y su implicación en todo el proceso educativo.

En este contexto, una de las competencias más importantes que el maestro debe adquirir para la enseñanza de ELE es el uso del componente lúdico. El juego es fundamental para mantener a los alumnos motivados durante el proceso, por lo que es tarea del docente llevarlo a cabo. El maestro se debe servir de este componente para mantener el interés a partir del material que prepare para las clases, proponiendo actividades dinámicas que provoquen una participación activa.

Cuando nos divertimos, aprendemos más y mejor, nos relajamos, encontramos motivación para la realización de tareas y nos sentimos más cómodos para arriesgarnos a equivocarnos. Ésta es una de las diversas razones por las cuales el juego es un elemento motivador de nuestros alumnos a la hora de aprender un idioma. (Varela, 2010, p.2)

El aspecto lúdico favorece notablemente la metodología comunicativa en la que se basa el ELE. Centrándose en entornos concretos y cercanos, los alumnos aprenden divirtiéndose y sin miedo a cometer errores, porque están jugando. Además, este enfoque ayuda a centrar el aprendizaje en el propio individuo, convirtiéndolo así en el protagonista. Tal y como Peleato recoge:

El modelo escolar que está teniendo éxito en Estados Unidos [...], se basa en la teoría de integrar a las minorías lingüísticas con la mayoría dominante y conseguir que siguiendo instrucción en dos lenguas ambos grupos sean bilingües y desarrollen actitudes de respeto hacia otras culturas. (Peleato, 2013, p.7)

A modo de resumen, el ELE pretende que los alumnos desarrollen destrezas comunicativas en un idioma extranjero, además del aprendizaje de los contenidos curriculares y el crecimiento personal, que se desarrolla de manera conjunta e interdisciplinar. La metodología depende del grupo, del contexto y de otras características que el docente debe discernir, y llegar a la manera más adecuada de enseñar algo para dar respuestas apropiadas a las necesidades educativas que estos estudiantes poseen. En este contexto, la motivación del docente juega un papel importante. Un aprendizaje que se lleve a cabo por alguien motivado resultará mucho más significativo que quien aprende con desinterés. De acuerdo con Chomsky (citado por Varela, 2010), “aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” (p.2).

## **4.2 ABP: EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

### **4.2.1 Concepto**

El Aprendizaje Basado en Proyectos, de ahora en adelante ABP, es una metodología de enseñanza que aporta, tanto al maestro como al alumno, un novedoso enfoque de enseñanza. El concepto de ABP es recogido por Thomas en el año 2000, en la revisión de su investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos, que realizó junto con otros autores.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es un modelo que organiza el aprendizaje en torno a proyectos. De acuerdo con las definiciones que encontramos en los manuales de ABP para maestros, los proyectos son tareas complejas, basadas en preguntas o problemas desafiantes, que involucran a los estudiantes en problemas de diseño, resolución de problemas, toma de decisiones o actividades de investigación; dan a los estudiantes la oportunidad de trabajar relativamente autónoma durante largos períodos de tiempo; y culminan en productos reales o presentaciones<sup>1</sup>. (Jones, Rasmussen, Moffitt, Thomas, Mergendoller y Michaelson; citados por Thomas, 2000, p.1)

El ABP nace con el objetivo de ser una metodología de enseñanza que ayuda al maestro a organizar los procesos de enseñanza–aprendizaje de manera adaptada, activa y flexible, pretendiendo facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades en los alumnos. El interés del alumno es el vehículo del que se sirve el docente para enseñar los contenidos curriculares a través de estos proyectos y fomentar la participación de experiencias para estos. De acuerdo con Colino (2017) “el ABP trabaja con la realidad con una situación concreta, con cifras reales y, a ser posible con las realidades y escenarios en los que viven los alumnos” (p.24).

Así mismo, Colino afirma que el aprendizaje en esta metodología activa es colaborativo, en el que necesita de todos los agentes implicados en la educación para que el alumno progrese y construya "un producto final concreto y que es clave la experiencia de aprendizaje significativa que implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos” (p.24). También resalta la importancia de los roles activos que crea el ABP como metodología, tanto desde la perspectiva del docente, como la del alumno. A continuación, se citan algunos de los roles más relevantes de ambas figuras; según Colino (2017) son:

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora.

- El docente:
  - Desarrolla propuestas en las que el alumno construye su propio aprendizaje.
  - Trabaja en pequeños grupos para promover la cooperación y participación de los alumnos.
  - Implica a todos los alumnos en el proceso de aprendizaje y los convierte en protagonistas del aprendizaje.
  - Proporciona información y ayuda al alumno a establecer conexiones del conocimiento para facilitar el aprendizaje.
  - “Observa y analiza los procesos y resultados y proporciona retroalimentación” (p.25).
  - Toma conciencia del progreso de los estudiantes y festeja los éxitos.
  - Desarrolla el pensamiento crítico, a través de preguntas y guiando las reflexiones.
  
- El alumno:
  - Se responsabiliza de su aprendizaje individual.
  - Se compromete con el trabajo grupal, siendo capaz de resolver conflictos y asumiendo su parte de responsabilidad con este.
  - Tiene un aprendizaje autónomo, buscando información y reflexionando sobre el nuevo conocimiento.
  - Es participativo grupalmente, intercambia y comparte ideas y opiniones, siendo capaz de aprender de los demás.
  - Reconoce problemas y los resuelve.
  - “Dispone de estrategias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje” (p.25).
  - Adquiere el nuevo conocimiento y es capaz de volver a utilizarlo en otras situaciones.
  - Reconoce los logros propios y grupales y festeja los éxitos.

#### **4.2.2 Metodología**

La metodología educativa ABP se basa, como su propio nombre indica, en un modelo de aprendizaje basado en proyectos, que pueden tomarse de manera multidisciplinar y que permiten al alumno construir su propio aprendizaje, poniendo en juego multitud de

aptitudes y competencias que benefician su desarrollo integral. Estos proyectos surgen de una inquietud, no solo del docente y el alumno, sino también por parte del resto de la comunidad educativa, que puede ser real o no, y que empujan al alumno a interesarse por descubrir la forma de resolverlo.

En primer lugar, estos proyectos enfrentan al estudiante a problemas con el objetivo de que, a raíz de la resolución de estos, el estudiante sea capaz de desarrollar distintas habilidades y capacidades que le permitan enfrentarse en el futuro a problemáticas de distinta índole de forma exitosa. Una de las grandes ventajas que ofrece esta metodología es favorecer una adquisición de conocimientos en vez de la memorización sistemática, ya que no solo evalúa el resultado final, sino también los procesos que se han llevado a cabo para conseguirlo. Tal y como afirma Colino (2017), esta metodología llega a formar individuos competentes que serán capaces de “construir con libertad su vida personal y profesional, bajo una perspectiva social ética, aprendiendo de los fracasos y disfrutando de los logros en pos de ser el individuo que quieran ser” (p.24).

Otro de los aspectos característicos del ABP lo recogen Mergendoller, Maxwell, y Bellissimo (citados por Muñoz y Gómez, 2017), que afirman que “la evidencia empírica sugiere que el ABP tiene un efecto positivo en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, el desarrollo de habilidades como la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas” (p.115). Esto pone de manifiesto que el ABP ayuda al alumno a tomar conciencia y reaccionar. Se produce un aprendizaje significativo, ya que es una metodología que busca la participación activa en experiencias sobre temas multidisciplinares, aplicado a situaciones diversas de la vida real. Esto les permitirá adoptar diferentes roles en las actividades, como medio para adquirir el conocimiento.

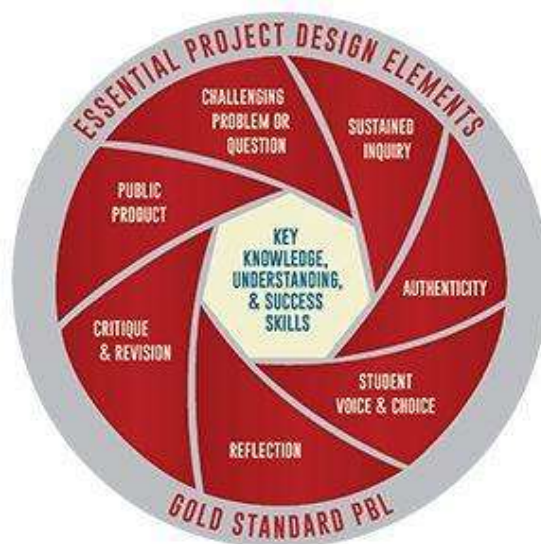
En conclusión, mediante el ABP como metodología educativa se busca una resolución de problemas, pero que al mismo tiempo suscite el interés del alumno y le suponga un reto, para que como consecuencia se origine un aprendizaje autónomo ya que es el alumno el que construye su propio aprendizaje (busca información, explora, emite juicios, propone soluciones...). Tal y como refleja Morales (2017) “el ABP está centrado en el estudiante, pero promueve el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo, involucra a todos los miembros del grupo en el proceso de aprendizaje,



promueve habilidades interpersonales, propicia la participación de los alumnos (...)” (p.152).

En el primer capítulo, se resaltó la importancia de la figura del maestro en la enseñanza de una lengua extranjera (ELE), resaltando aquellos aspectos más relevantes de su figura para facilitar el aprendizaje. Todo lo presentado entonces cobra incluso más relevancia en el ABP como metodología educativa. En este caso, la labor y enfoque del docente es fundamental. El maestro ya no se encarga de transmitir los conocimientos, sino que se convierte en un facilitador de los aprendizajes. Debe ser capaz de diseñar y orientar las actividades y proporcionar la información y recursos necesarios para que los alumnos puedan adquirir los conocimientos y desarrollar sus capacidades.

En definitiva, para que la metodología educativa ABP sea exitosa desde el progreso académico del estudiante, el maestro debe adaptarse a las necesidades de estos y partir de ahí para hacerlos progresar de forma adecuada. Para ello, es necesario que haya una comunicación entre los agentes que participan en la educación. Krajcik y Blumenfeld (citados por Muñoz y Gómez, 2017) declaran que “la motivación y el éxito académico se derivan del hecho de proponer actividades adaptadas a los intereses de los estudiantes y que éstos asuman responsabilidades en las tareas, sintiéndose protagonistas” (p.128).



**Figura 1. “Essential Project Design Elements”**

**Fuente:** Tomado de Laurel School, 2020, p.2228

La escuela Laurel apuesta por la metodología educativa ABP desde hace años. Como se puede ver en la Figura 1, destacan algunos elementos que consideran claves en la creación y desarrollo de estos proyectos. Entre ellos, enfatizan el uso de un problema real que les suponga un reto para impulsar el aprendizaje. Los alumnos participan en investigaciones en busca de información y recursos, se hacen preguntas, y toman decisiones sobre el proyecto, que culmina en la creación de un producto final auténtico y público, que suelen presentar en eventos u ocasiones especiales. El docente ofrece retroalimentación constante durante toda la unidad para que los estudiantes revisen y mejoren el producto final. Los proyectos involucran el mundo real y la comunidad educativa, a menudo incluyen viajes de estudio y entrevistas con miembros de la comunidad.

#### **4.2.3 Beneficios**

Tal y como se expuso en el capítulo anterior durante la presentación de la enseñanza de una lengua extranjera, el docente debe buscar herramientas que le permitan recibir una formación continua con el objetivo de proponer una educación activa. En esta línea, The Buck Institution for Education (2020) es una institución educativa americana que ofrece a los docentes programas de formación para facilitar el diseño e implantación del ABP, y que este resulte en un aprendizaje de calidad. El ABP integra el contenido significativo con el desarrollo de las habilidades necesarias de estos alumnos para poder desarrollar un aprendizaje significativo. Además de ser un soporte para los docentes, esta institución defiende el uso de esta metodología educativa y resalta aquellos principales beneficios que van a permitir al alumno el desarrollo:

- Corazones y mentes comprometidos: los estudiantes resuelven problemas reales, que son importantes para ellos o su comunidad.
- Aprendizaje significativo: los alumnos adquieren un conocimiento más profundo participando en experiencias reales que le ayudan a adquirir más fácilmente el nuevo conocimiento y relacionarlo con el nuevo, pudiendo aplicar lo aprendido a nuevas situaciones.
- Contacto con el mundo real: los estudiantes interactúan con adultos, empresas, organizaciones y su comunidad, y pueden desarrollar intereses profesionales.

- Sentido de propósito y aspiraciones auténticas: un gran proyecto puede ser transformador para los estudiantes. Ver un impacto en el mundo real les da un sentido de autogestión y propósito.
- Habilidades de éxito: esta educación permite el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo o la iniciativa personal, ya que se trabaja de manera colaborativa, se resuelven problemas; los grupos colaboran entre ellos y se comunican las ideas.
- Promueve el factor afectivo entre el docente y los estudiantes: que trabajen de manera activa y comprometida. Ausubel (citado por Morales, 2017) afirma “la tarea fundamental del docente es asegurar que se haya producido la suficiente movilización afectiva y volitiva del alumno para que esté dispuesto a aprender significativamente; tanto para iniciar el esfuerzo mental requerido como para sostenerse en él” (p.151).
- Creatividad y tecnología: es una metodología que favorece el uso de las TIC. Los alumnos tienen acceso a herramientas y recursos tecnológicos que necesitan para la investigación, creación y presentación del producto final de estos proyectos.

En conclusión, la utilización de esta metodología en la propuesta de intervención para este Trabajo de Fin de Grado, va a permitir que los alumnos desarrollen un aprendizaje más profundo, y también duradero. Además, posibilitará que los alumnos que participan en estas experiencias educativas consigan un crecimiento tanto académico, como personal, ya que estas consiguen que se involucren desde el principio, combinando el contenido curricular con un trabajo significativo y las conexiones personales, donde se inspira y motiva el gusto por el aprendizaje. De acuerdo con Morales (2017) “este modelo busca establecer una metodología orientada a promover el desarrollo intelectual, científico, cultural y social del estudiante” (p.152).

## **4.3 EL ELE A TRAVÉS DEL ABP**

### **4.3.1 Metodología: inmersión lingüística**

En el presente Trabajo de Fin de Grado se utilizará la inmersión lingüística como metodología para el proceso de aprendizaje de una L2. Se debe entender que, al hablar del aprendizaje de una L2, supone complementar la formación del alumno más allá de

su lengua nativa. Este concepto ha ido evolucionando y adquiriendo mayor importancia con el paso del tiempo.

De hecho, el Instituto Virtual Cervantes (1997 – 2020) determina el concepto de inmersión lingüística, y lo entiende como “el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes” (p.1).

Este tipo de educación tiene como objetivo final alcanzar una competencia bilingüe, es decir, que los estudiantes acaben dominando ambos idiomas. El desarrollo se lleva a cabo en un contexto académico que abarca todos los ámbitos, el cual usa la segunda lengua como vehículo/recurso para adquirir los contenidos curriculares. Esta inmersión se produce al inicio de escolarización, ya que se va desarrollando poco a poco, en una exposición y contacto total con la nueva lengua. Met (1993) afirma que la inmersión es definida como “un método para la enseñanza de una segunda lengua extranjera en el que la propia lengua es el vehículo por el cual se enseñan los contenidos curriculares de la escuela<sup>2</sup>” (p.1).

El diseño e implementación de un programa de inmersión bilingüe es un desafío y existen multitud de metodologías y estrategias para llevarlo a cabo, la elección dependerá del contexto y del grupo al que vaya destinado para poder adaptarlo así a sus necesidades.

La propuesta de inmersión bilingüe que se llevará a cabo en el presente TFG, sigue el modelo de inmersión bidireccional (*Two-Way Immersion*). The Center for Applied Linguistics (2002) determina esta forma de enseñanza como “un programa de dos idiomas en el que están inscritos tanto hablantes nativos de inglés como hablantes nativos del idioma asociado, sin que ningún grupo represente más de dos tercios de la población estudiantil<sup>3</sup>” (s. p). Es decir, un programa de educación que combina dos idiomas en el que los alumnos son alfabetizados y aprenden el contenido curricular en inglés y en un segundo idioma (minoritario), generalmente en español y que domina sobre el primero. Greene, Thomas, Collier, y Willig (citados por CREDE, 2002) afirman que se ha demostrado que los alumnos que están aprendiendo inglés manifiestan “un mayor rendimiento académico cuando también se forman en su lengua

---

<sup>2</sup> Traducción de la autora.

<sup>3</sup> Traducción de la autora.

materna” (s. p). Así como Collier, Lanauze y Snow, (citados por CREDE, 2002) afirman que “los alumnos con alto rendimiento en alfabetización y rendimiento académico en su lengua materna, también lo logran en inglés” (s. p).

En los últimos 15 años, estos programas están cobrando mayor fuerza y popularidad en las escuelas públicas de EEUU. Esto se debe al aumento de estudios e investigaciones sobre el aprendizaje de lenguas realizado por The Center for Applied Linguistics (CAL) (2002) que demuestran su eficacia. El crecimiento del interés por estos programas de educación de inmersión recíproca es debido a tres factores:

- Los estudios de estos programas bilingües demuestran su eficacia a través del alto dominio en producción oral – escrita en ambos idiomas, una mayor puntuación en las pruebas estandarizadas de inglés que otros alumnos participando en diferentes programas, así como la integración de alumnos angloparlantes e hispanohablantes.
- Por otra parte, los estadounidenses son conscientes de la importancia de poseer habilidades lingüísticas para el crecimiento del país, sobre todo influido por una economía que cada vez es más global. De igual forma, estos programas poseen un alto componente cultural, ya que permite desarrollar conocimientos de otras culturas.
- La mayor parte de los niños que posee un habla minoritaria son hispanohablantes.

#### **4.3.2 Criterios**

The Center for Applied Linguistics (2002) en referencia a las investigaciones citadas en el apartado anterior, selecciona y desarrolla una base de criterios y objetivos necesarios para enmarcar y entender el contexto sobre el que se basará la propuesta de intervención.

A continuación, se citan aquellos criterios más relevantes y que tendrán su aplicación en posteriores capítulos:

- El grupo de alumnos al que va dirigida la enseñanza debe contar con un equilibrio entre los alumnos que hablan un idioma mayoritario, y aquellos cuya lengua materna sea distinta (en este caso angloparlantes, e hispanohablantes). De

esta forma, los estudiantes reciben una enseñanza recíproca porque se realiza en dos idiomas a dos grupos diferentes.

- Se enseña conjuntamente a los dos grupos, integrando todo el contenido curricular durante toda la jornada o parte de esta.
- La enseñanza se imparte en ambos idiomas siguiendo dos modelos principales. La estructura de este modelo puede variar dependiendo del grado de exposición de las lenguas objeto de estos alumnos en la escuela. Principalmente, siguen dos ejemplos:
  - Uno de ellos es el modelo 50% / 50%, en el que se imparten los contenidos curriculares el mismo tiempo en el lenguaje minoritario y mayoritario.
  - Por otro lado, se encuentra el modelo llamado 90% / 10%. La enseñanza del lenguaje en este modelo no es constante, sino que varía el grado de enseñanza de las lenguas dependiendo del curso de los alumnos. Cuando un alumno pasa al siguiente curso, el porcentaje de la enseñanza de la lengua minoritaria se reduce y el de la lengua mayoritaria aumenta. Lo más destacable es que la mayor proporción de enseñanza en la lengua minoritaria recae en los cursos inferiores y se va equilibrando llegado al cuarto grado.

Los criterios anteriores enunciados por The Center Applied Linguistics (2002) hacen referencia exclusivamente a la educación obligatoria. Sin embargo, cabe destacar que es frecuente que estos alumnos que asisten a los programas de inmersión hayan asistido previamente a las guarderías hispanohablantes, en las que han entrado en contacto con el idioma incluso antes de comenzar a hablar. No obstante, esto no se contemplará en este proyecto, ya que cuando los niños no tienen supervisión, suelen hacer uso de su idioma nativo porque les resulta más cómodo al ir aprendiéndolo de forma social.

A modo de resumen, y para finalizar este apartado, antes de dar paso a los objetivos de la inmersión lingüística, se muestra en la Tabla 1 un resumen donde se puede visualizar el porcentaje de enseñanza en el lenguaje minoritario, en este modelo de programa y por nivel de grado (ver Tabla 1).

Tabla 1.

*Proporción de enseñanza del lenguaje minoritario en el Modelo 90/10*

<b>Nivel de grado</b>	<b>Modelo 90/10</b>
Kindergarten	90
1	90
2	80
3	80
4	50
5	50
6	50

**Fuente:** CREDE, 2002, s. p.

### **4.3.3 Objetivos**

Los programas de inmersión lingüística como los presentados en el apartado anterior, se comprometen a desarrollar en los alumnos 4 metas generales, tal y como afirman Howard y Christian (2002):

- Los alumnos alcanzarán un elevado dominio en su primer idioma. Tanto los alumnos de habla mayoritaria (inglés), como los de la minoritaria (español) obtendrán un alto nivel de su lengua materna correspondiente, en lo referente a la comprensión y expresión oral y escrita.
- Todos los alumnos lograrán elevados niveles de dominio en el segundo idioma. Los alumnos angloparlantes alcanzarán un dominio oral y escrito en la segunda lengua (español) y los alumnos hispanohablantes lograrán un elevado dominio oral y escrito en la L2 (inglés). Debido a este motivo, Howard, Christian, Cazabon, Nicoladis, Lambert y Lindholm-Leary (citados por CREDE, 2002) señalan que “se considera a este tipo de programas aditivos” (s.p), porque se desarrolla de manera simultánea la comprensión y expresión de textos orales y escritos tanto en su idioma materno, como en el segundo idioma.
- El rendimiento académico de los dos grupos estará al nivel o por encima del nivel de grado al que pertenecen. Es decir, existen unos requisitos académicos

que son iguales para todo el distrito escolar, independientemente de si estos alumnos participan en un programa bilingüe o no, y del programa bilingüe al que pertenezcan. Se espera que estos alumnos que participan en esta educación alcancen y/o superen el rendimiento académico escolar de los alumnos matriculados en programas diferentes.

- La integración lingüística, racial, étnica y socioeconómica que supone este programa de inmersión permite que los participantes aprendan directamente sobre culturas diferentes a la propia, (si estas están muy representadas) y ayuda a desarrollar conductas y actitudes positivas que valoran esta diversidad. Cazabon, Lambert, Hall y Freeman, (citados por CREDE, 2002) afirman que “en la inmersión recíproca se pueden desarrollar actitudes positivas hacia otras culturas” (s. p).

En concordancia con lo anterior, Postigo (2014) afirma que “los objetivos pueden ser modificados por las diversas escuelas que llevan a cabo un programa de inmersión lingüística para adaptarse a las necesidades de cada una de las comunidades, las decisiones del distrito escolar y las características del alumnado” (p.21). Es decir, lo que debe primar es que tanto la adaptación a la diversidad como la adquisición de la competencia lingüística de una segunda lengua, se realice en conjunto con el desarrollo de los contenidos curriculares. No se estarían planteando correctamente los objetivos del programa de inmersión lingüística si un alumno sacase buenas notas simplemente por el hecho de hablar bien el idioma, si su rendimiento académico no se correspondiese con dichas notas porque no haya aprendido los conocimientos necesarios.

Por ese motivo, el entendimiento del idioma es primordial para entender los conocimientos que se han establecido por el currículo. Si no se responde a las necesidades de estos niños, se produciría una deficiencia académica en este tipo de inmersión lingüística. En definitiva, una persona será totalmente competente en el dominio del idioma, cuando el desarrollo integral se ha producido a todos los niveles (cognitivo, social y educativo).

El aprendizaje basado en proyectos permite un gran abanico de posibilidades en la enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas para cumplir con estos objetivos. Santiago (citado por Pereda, 2018) afirma que en el uso del ABP en esta enseñanza, el producto final de estos proyectos deja de ser el fin en sí mismo y se convierte “en el vehículo a



través del cual se practica la lengua extranjera; es tanto un objetivo a alcanzar a través de un conjunto de actividades, como un medio para la adquisición de la competencia lingüística” (p.12). Ya que, como el Centro Virtual Cervantes menciona, “en la realización de todas las actividades del proyecto será necesario utilizar la lengua que se aprende, activando todas las destrezas lingüísticas y aprendiendo gramática y vocabulario a medida que las necesidades prácticas de desarrollo del proyecto lo vayan exigiendo” (p.1).

Por ello, el uso de la nueva lengua en estos proyectos es constante, ya que al trabajar de manera cooperativa es necesaria la comunicación entre los miembros del grupo. Tal y como afirma Van Lier (citado por Díaz, 2013), “los alumnos se encuentran en situaciones que requieren un uso auténtico de la lengua con el fin de comunicar y llevar a cabo unas determinadas tareas que superan el marco de la propia clase” (p.4).

Esta educación por proyectos en el aprendizaje de una L2, no sólo propicia el trabajo en grupo en una constante interacción con los miembros, sino también desarrolla el trabajo individual y autónomo, ligándolo no solo con una inmersión lingüística, sino también con el componente cultural. El uso del ABP tal y como afirma Díaz (2013) “estimula el crecimiento emocional intelectual y personal de los alumnos mediante experiencias directas con otras culturas. Asimismo, les ofrece la posibilidad de incorporar estrategias de pensamiento intercultural con el fin de que puedan construir puentes entre diferentes grupos” (p.4). Así como afirma Nieves (2013) “Utilizar un enfoque basado en proyectos que se construye sobre las fortalezas individuales y sociales de los estudiantes les permite explorar sus áreas de interés y aprender de la experiencia (*learning by doing*)” (p.118).

Esto hace que los intereses del alumnado le sirvan a los docentes para organizar los procesos enseñanza – aprendizaje de estos proyectos, enseñando los contenidos curriculares y fortaleciendo el componente motivacional. De esta forma, el valor de estos proyectos no es el producto final, sino que recae sobre el proceso en sí mismo y las interacciones que se establecen en este a través del uso de la nueva lengua.

## 5. METODOLOGÍA

El presente TFG se enmarca dentro de una metodología cualitativa. Así lo consideramos dado que para su realización hemos utilizado herramientas de revisión bibliográfica y análisis de la información, que quedan recogidas en el apartado de fundamentación teórica. La metodología cualitativa, según consideran Taylor y Bogdan (1986), es aquella utilizada en una investigación que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.3). Utilizamos esta metodología porque se centra en el estudio de comportamientos y hábitos humanos, centrándonos en este caso en observar y buscar conocimiento para tratar de encontrar una respuesta a unas preguntas de investigación, a través de la reflexión crítica de lo que ocurre en la realidad.

Dado que la propuesta de intervención no se ha podido llevar a cabo y no se han utilizado otras herramientas de obtención de datos, no se han podido obtener resultados que pudieran ser analizados a través de métodos estadísticos y, por tanto, no se puede considerar que este trabajo incluya una metodología cuantitativa.

Tras haber justificado el tema escogido para el TFG y los objetivos, siguiendo la metodología cualitativa, se han seguido 3 fases para su elaboración:

- Fase de documentación: en esta primera fase nos centramos en la documentación y recogida de información para profundizar en el conocimiento de la enseñanza del español en el extranjero, así como otros temas principales como la inmersión lingüística y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. En este proceso, se han recogido datos de distintas fuentes bibliográficas como artículos académicos, revistas científicas, o recursos electrónicos, que nos han permitido elaborar la fundamentación teórica del presente TFG.
- Fase de exploración: en esta segunda fase, se parte de la información recopilada para diseñar la propuesta de intervención. Esta queda dividida en varias partes, que nos ayudará a conocer el contexto donde se desarrolla la propuesta, el diseño de las sesiones que la componen y el modo de evaluarla.
- Fase analítica: esta última fase pretende evaluar la puesta en práctica de la propuesta de intervención, que no ha podido realizarse, debido a que no se ha podido implementar, por lo que no hemos obtenido datos que analizar para

poder mostrar conclusiones sobre estos. En esta fase también se extraen y se plasman las conclusiones propias del TFG, que hemos logrado analizando el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio de este.

## **6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **6.1 INTRODUCCIÓN**

Para el desarrollo de la propuesta de intervención que se va a exponer a continuación, se han tenido en cuenta todos los aspectos recogidos a lo largo de este TFG, sustentándola principalmente en la información recopilada y analizada en la fundamentación teórica. Por ello, se llevará a cabo una propuesta de intervención para desarrollar la competencia lingüística de la lengua española, utilizando la metodología ABP.

Debido a la metodología utilizada, se fomentará la participación activa del alumnado, así como el trabajo cooperativo, con la que se pretende conseguir la reflexión a través de las diferentes actividades planteadas y la adquisición de la L2, además de diferentes destrezas a través de las competencias claves contempladas en el currículo educativo.

El proyecto que presentamos en la propuesta de intervención lleva por título “Feria Hispana”, cuyo tema versará acerca de la cultura española, conociendo así su gastronomía, festividades y música, entre otros aspectos. Además, se podrá poner en relación con festividades y tradiciones de otras culturas hispanohablantes.

El análisis hipotético realizado a nuestro alumnado muestra el alto interés por conocer la cultura española y comprender algunas de sus tradiciones más populares, potenciando así el componente intercultural. Además, se pretende introducir un componente socio afectivo, para mostrar un mayor acercamiento a dicha cultura.ç

### **6.2 CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA**

#### **6.2.1 Entorno educativo**

*Laurel School Lower Campus* se trata de una escuela pública del distrito de Menlo Park, en California. En esta escuela se desarrolla un programa de inmersión al español, que pretende que los estudiantes adquieran un dominio lingüístico del nuevo idioma de manera natural, ya que lo utiliza como medio para su aprendizaje, al mismo tiempo que pretende el alcance de un alto rendimiento académico individual y un desarrollo de la comprensión intercultural y el fomento de habilidades sociales.

La escuela Laurel está dividida en dos campus, *Laurel School Lower Campus* y *Laurel School Upper Campus*. Cada escuela posee tres niveles de enseñanza. El primero cuenta con el nivel de Kindergarten hasta segundo grado. El segundo campus desde tercer grado, hasta quinto grado. Posteriormente, estos niños atienden a *Middle School*, una segunda enseñanza primaria y que dura un par de años, justo antes de la enseñanza secundaria. Además, la escuela Laurel cuenta con un sistema de enseñanza preescolar no obligatoria que iría antes de *Kindergarten* (*The Early Learning Center Preeschool*).

Este programa de inmersión bilingüe comenzó en el año 2009 y, debido al alcance de los objetivos propuestos, se ha ido manteniendo y creciendo con el paso de los años. La inmersión divide las clases con relación al primer idioma en el que cursan los contenidos curriculares, dejando existir varias clases de inmersión al español y clases en las que cursan el idioma materno como primer idioma (el inglés).

Por otra parte, en esta escuela se desarrolla un modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP) de forma auténtica y atractiva, para conseguir en los estudiantes un aprendizaje significativo. En las clases de inmersión, estos proyectos se dan de manera completa en español, de manera activa e interdisciplinar, para que se adquiera el aprendizaje de la L2 de manera inherente. Además, esta escuela destaca por una comunidad fuertemente involucrada, con una alta participación de las familias y otros voluntarios, para la realización de actividades tanto dentro del aula, como fuera de ella.

La escuela Laurel posee tres reglas fundamentales que los estudiantes siguen tanto en el aula, como fuera de esta. Estas reglas son: estar a salvo (trabajando, jugando, comiendo y en lo referente al código de vestimenta), ser respetuoso (con otros compañeros, el personal docente y las familias) y ser responsable (en el aula, en las zonas comunes y en las áreas de juego). Por otra parte, cada maestra incluye otras reglas y responsabilidades dentro del aula que los alumnos deben cumplir. Estas se detallarán más adelante en el apartado de características del alumnado.

### **6.2.1 Contexto social y económico**

El nivel socio - económico de los estudiantes y las familias que asisten a la escuela Laurel es alto en su mayoría. En el distrito en el que se encuentra la escuela Laurel hay grandes empresas como Google, Facebook, o Tesla entre otras, cuyos empleados son padres de los niños que van a estas escuelas.

La Escuela Laurel es financiada por una parte por el estado, el cual proporciona una cantidad garantizada básica de dinero, pero no proporciona fondos adicionales. Por otra parte, esta escuela se financia por el distrito y la comunidad en la que se encuentra, a esto se le llama “*community-funded*”.

El resto de fondos que financian esta escuela son fondos locales, que se reparten entre las escuelas del distrito. La mayoría de estos ingresos viene por el impuesto de la propiedad de las viviendas del distrito (60%); el 40% restante proviene de la inflación y los ajustes por el coste de vida. Es debido a ello por lo que la escuela Laurel posee un alto nivel económico que garantiza la enseñanza de calidad, ya que está situada en un distrito donde las familias que viven en él poseen un elevado poder adquisitivo.

Laurel School también es financiada por las donaciones de las familias de la comunidad. Además, realizan recaudaciones con otras actividades, como la recaudación de la Feria del Libro Laurel y otras iniciativas culturales y lúdicas. Estas donaciones están destinadas a proporcionar fondos para aumentar el gasto por alumno e incorporar más maestros a las escuelas, sobre todo los de materias especializadas (arte, música, ciencias...).

Por otra parte, la escuela Laurel garantiza el gasto de parte de estos fondos en estudiantes con menos recursos y oportunidades, ya que posee una ratio en becas de tres alumnos por clase para aquellos que no pueden permitirse vivir en ese distrito, o no tienen un alto nivel económico.

El alumnado de este centro se distribuye entre niños de origen americano, con su primer idioma el inglés, y la otra mitad de estos niños son hijos de padres procedentes de otras partes del mundo, con un idioma materno diferente. El origen mayoritario de estas familias es hispano, indio o asiático.

### **6.2.2 Contexto del aula y características de la misma**

El aula es un espacio amplio, que cuenta con varias puertas de entrada y buena iluminación. Está situada en un edificio pequeño de una planta, compartiendo su espacio con 3 aulas más del mismo nivel educativo (otra clase destinada a la inmersión al español y dos más con una educación de habla inglesa), así como un baño para alumnos y otro para maestros. En el espacio central que comparten estas aulas hay un lugar común con varias mesas y sillas, en el que se puede salir a trabajar con grupos

reducidos otras actividades diferentes a las que se dan en el aula, o sirve como espacio de refuerzo de actividades para algunos estudiantes con más necesidad de apoyo educativo.

Los alumnos están distribuidos en tres grupos de ocho mesas y, además, cuentan con una gran alfombra con espacios cuadrados delimitados con colores por filas y columnas para cada uno de ellos. Esta está situada entre las mesas y dos pizarras blancas, donde se sientan para realizar algunas dinámicas de grupo, actividades o escuchar lecciones del maestro. Al otro lado del grupo de mesas, al alcance de su vista, se encuentra una pantalla de proyección táctil, por la cual también siguen lecciones. Además, las clases tienen dos grandes mesas: una donde la maestra trabaja con un estudiante o un grupo reducido y la otra donde tiene su espacio personal de trabajo. También encontramos un fregadero en cada aula, donde los alumnos pueden ir a beber agua o lavarse las manos.

Por otro lado, la clase está decorada con todo el material e información que los estudiantes están trabajando en cada materia, integrados en el aula. Los alumnos pueden consultar estos materiales e información cuando lo necesiten durante la clase. Todas las aulas cuentan con una biblioteca organizada por niveles de lectura, donde los alumnos pueden leer todos juntos y compartir los libros proporcionados por la escuela.

El aula cuenta con un sistema de puntuación entre los grupos de mesas, en el que, según el comportamiento del grupo, su rápida preparación a la hora de recoger o preparar materiales, la cooperación entre los miembros... se van sumando puntos a lo largo del día para obtener distintos premios o refuerzos positivos. Entre ellos: ponerse en la fila antes para salir al recreo, realizar primero una actividad más inusual, o acceder a pequeñas tumbonas, pufs e incluso una tienda de campaña desde donde pueden leer más cómodamente.

Además, hay una puntuación conjunta sin límite de tiempo para lograr alcanzarla, en la que si consiguen llegar a cien puntos entre todos por un comportamiento grupal, consiguen un tiempo libre. Los alumnos pueden invertir ese tiempo en realizar actividades que más les gusten, jugar a diferentes juegos que el aula posee, pueden acceder a disfraces, juguetes, manualidades, socializar con sus compañeros, leer, etc.

### 6.2.3 Características del alumnado

Los alumnos de este curso llevan, en su mayoría, cursando la enseñanza de una L2 como una inmersión lingüística tres años. El nivel de competencia lingüística entre ellos es parecido, ya que casi todos han formado parte de la inmersión desde que entraron a la escolarización obligatoria en *Kindergarten*. Sin embargo, al trabajar con un grupo tan numeroso (24 niñas y niños en total) hay algunas diferencias en sus destrezas lingüísticas, en su expresión oral y escrita, así como en su nivel de lectura. Además, es un grupo muy diverso entre ellos por su género, cultura y nivel académico. Por lo general, las edades comprendidas entre estos alumnos están entre los seis, siete y ocho años.

Más de la mitad de la clase ya ha adquirido un aprendizaje autónomo y una competencia lingüística al nivel requerido en el curso, o van incluso un poco más avanzados que el resto, que se corresponde con un alto nivel académico. Es normal que algunos niños tengan cuidadores para después de la escuela que conozcan el español y lo practiquen con ellos por las tardes.

Así mismo, en este grupo nos encontramos alumnos que van al ritmo de la clase y las pautas de trabajo que marca la maestra; aunque presenten dificultades en su expresión oral, escrita, o de lectura, mantienen una buena disposición al trabajo, una participación activa y buenas relaciones con otros compañeros. Por otra parte, hay alumnos con mayores dificultades en cuanto a sus destrezas lingüísticas, por no haber cursado la inmersión lingüística los mismos años que el resto, o haber mantenido un rendimiento académico bajo en cursos anteriores, probablemente por sus dificultades con el idioma.

Estos alumnos reciben diferentes apoyos para ayudar tanto en su competencia lingüística, como en su rendimiento académico. Los estudiantes han ido adquiriendo el aprendizaje cooperativo ya que están acostumbrados a trabajar en grupo, por lo que es más fácil que el trabajo sea equitativo y que reciban apoyo tanto grupal, como individual. La ayuda que reciben no viene solo de la maestra u otros apoyos docentes, (como los *interns* o profesores de apoyo que trabajan con ellos tanto dentro del aula, como fuera de ella y de manera individual y grupal, dependiendo de la actividad) sino que también, les facilita el aprendizaje al recibirlo de un igual.

Igualmente, la maestra se esfuerza por mantener un alto nivel de interés y motivación en sus alumnos con actividades muy variadas, artísticas y/o dinámicas y refuerzos



positivos, que premian y divierten a los alumnos más aventajados y refuerzan a los que poseen un nivel lingüístico y académico inferior.

De entre estos alumnos, podemos destacar especialmente a dos con un ritmo de aprendizaje más lento, debido principalmente a su problema con el idioma, a los cuales les cuesta el trabajo individual y autónomo, pero que logran terminar su trabajo gracias al apoyo grupal y docente. No se prevé que puedan tener problemas con las actividades planteadas en la siguiente propuesta de intervención y podrán obtener los objetivos y adquirir los conocimientos desarrollados en esta.

También cabe destacar a otro alumno que posee un pequeño problema de comportamiento, el cual en muchas ocasiones se frustra y responde de manera algo agresiva para llamar la atención. La maestra posee una caja con algunos juguetes y pasatiempos y deja que el alumno disfrute de ellos cuando esto ocurre, como forma de calmarse. Así mismo, se ha observado que cuando el estudiante se encuentra motivado y recibe el apoyo necesario, no presenta grandes problemas de comprensión y no dificulta su aprendizaje.

Con respecto a las normas del aula, la maestra ejerce respeto y autoridad en sus alumnos y siempre deja muy claras las normas de lo que se puede o no hacer antes de comenzar cada actividad.

También tiene un cuadro de tareas propias del aula (traer materiales, regar las plantas, limpieza del suelo, ordenar la biblioteca...) que los alumnos realizan en parejas y van rotando cada semana, para hacerles conscientes de sus responsabilidades. Como esto, posee otras normas de conductas diarias y aplicables a todos los estudiantes, que utiliza para no entorpecer el trabajo diario, las explicaciones, o a otros compañeros y que se produzcan las menores interrupciones posibles. Un ejemplo de estas sería levantar en silencio los dedos índice y corazón si quieren ir al baño, debiendo esperar un gesto por parte de la maestra que les indique que pueden ir; así como colocar la mano cerrada en la boca y levantar tres dedos si necesitan beber agua. Además, cuando hay coincidencias y compatibilidades entre los miembros del grupo o con los docentes que están presentes sobre algo de lo que se está hablando, los alumnos sitúan el dedo pulgar en el corazón para indicar “yo también” o “a mí también me gusta”.

### **6.3 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA**

La metodología de la propuesta de intervención, basada en el ABP, se caracteriza por varios aspectos. El primero de ellos es que se trata de una metodología activa y participativa. Esta manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje parte de los intereses del alumnado, haciendo que sea participante activo y protagonista de este. Teniendo como base a Sanhueza, Rojas y Núñez (2017), la interacción y la flexibilidad son elementos fundamentales de este método, pues las actividades promueven el diálogo y la reflexión, además de que no responden a modelos estáticos, pudiéndose adaptar a los diferentes ritmos de aprendizaje que aparecen en el aula.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que se trata de una metodología con enfoque globalizador. Zabala (1999) señala que este término hace referencia a “la manera de organizar los contenidos desde una concepción de la enseñanza en la que el objeto fundamental de estudio, para el alumnado, es el conocimiento y la intervención en la realidad” (p. 30). Esta idea queda reflejada a lo largo de la actual Ley Orgánica 3/2020, la cual defiende la integración de aprendizajes y experiencias de los estudiantes, mediante una perspectiva global.

Junto a esto hay que añadir el planteamiento interdisciplinar del ABP ya que, aunque el currículo presente los contenidos organizados en diferentes disciplinas, se establece una vinculación entre las diversas materias y sus aprendizajes. De esta manera, este enfoque permite potenciar diferentes aptitudes, con el fin de lograr un aprendizaje significativo (Rodríguez, 2020).

El ABP, además, favorece en este caso el aprendizaje de segundas lenguas, ya que se utiliza la lengua meta como medio de comunicación en la enseñanza. Esto hace que los alumnos sean conscientes de la importancia de la adquisición de esta, pudiendo llevarla a otros contextos (situaciones comunicativas) fuera de las experiencias que se dan en el aula. Por ello, podemos decir que la propuesta lleva a cabo el enfoque natural, desarrollado por Krashen y Terrel (1983). El Centro Virtual Cervantes (1997 – 2021) menciona que “atribuye a la comunicación la función más importante de la lengua y, consecuentemente, se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas” (s. p.), dejando de lado las estructuras gramaticales para centrarse en la comunicación de la L2. De igual manera, se le da a la propuesta un enfoque comunicativo pues, como afirma

Postigo, “la gramática no es enseñada de manera directa, sino que los alumnos la extraen de manera inductiva gracias a la utilización constante de la lengua objetivo para la comunicación en la clase” (2014, p. 32).

Para que esta estrategia de trabajo sea posible, la propuesta se caracteriza por tres componentes didácticos: la cooperación, la motivación y el juego. La cooperación es fundamental para distribuir las responsabilidades y fomentar el trabajo en equipo, además de potenciar valores como la solidaridad o el respeto; la motivación es clave para suscitar el interés del aprendizaje en el alumnado; y el juego es un elemento básico del aprendizaje, pues ayuda a adquirir diferentes habilidades y capacidades.

Finalmente, cabe destacar el imprescindible papel del docente para guiar el proceso de aprendizaje del alumnado, pues es él o ella quien conoce el nivel psicoevolutivo del alumnado, además de su contexto y experiencias previas: aspecto fundamental para plantear cualquier intervención educativa.

#### **6.4 OBJETIVOS, CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES**

En la propuesta de intervención se han tenido en cuenta algunos de los objetivos generales de etapa tomados del Real Decreto 126/2014 del 18 de febrero, los cuales se pretenden conseguir para contribuir al desarrollo de los alumnos:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- d) Adquirir en la lengua extranjera, en este caso la lengua castellana, la

competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

- e) Conocer los aspectos fundamentales de la Cultura.
- f) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- g) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

A continuación se presenta una tabla de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se han tenido en cuenta para el desarrollo de las actividades de la propuesta de intervención, los cuales se han concretado en la asignatura de Lengua Castellana, según lo establecido en el Real Decreto de Educación 26/2016 del 25 de julio.

Tabla 2.

*Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la lengua castellana. Bloque 1*

<b>Comunicación oral, hablar y escuchar</b>		
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas relacionadas con la cotidianidad del alumnado.</li> <li>- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.</li> <li>- Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, respeto al turno de palabra, entonación.</li> <li>- Comprensión de textos orales según su tipología.</li> <li>- Ampliación de vocabulario.</li> <li>- Expresión y producción de textos orales, narrativos, descriptivos, expositivos.</li> <li>- Deducción de las palabras por el contexto.</li> <li>- Resumen de textos orales.</li> <li>- Audición y reproducción de textos breves sencillos de distinta tipología que estimulen el interés del niño.</li> <li>- Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas atendiendo a las normas de la comunicación: turno, modulación, volumen.</li> <li>2. Interpretar la información verbal y no verbal.</li> <li>3. Mantener una actitud de escucha atenta en las audiciones de textos breves de distinta tipología y comprender lo que se escucha, respetando la intervención de los demás, sus sentimientos, experiencias y opiniones.</li> <li>4. Verbalizar y explicar ideas, opiniones y acontecimientos.</li> <li>5. Reproducir textos orales sencillos, retahílas, canciones, adivinanzas, cuentos y pequeños poemas.</li> <li>6. Identificar las ideas generales básicas de un texto oral.</li> <li>7. Ampliar el vocabulario para lograr paulatinamente mayor precisión.</li> <li>8. Utilizar el lenguaje oral para</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Emplea la lengua oral para manifestar sus necesidades o satisfacer un deseo de comunicación.</li> <li>1.2. Participa en intercambios orales con intencionalidad expresiva, informativa y estética.</li> <li>1.3. Transmite las ideas con claridad y corrección.</li> <li>1.4. Comprende el sentido general de las producciones orales que tienen intencionalidades diferentes.</li> <li>2.1. Distingue la información verbal y no verbal.</li> <li>3.1. Aplica las normas de la comunicación social: espera el turno, escucha atenta, participación con respeto.</li> <li>4.1. Da breves opiniones sobre imágenes de manera clara y precisa, con un vocabulario acorde a su edad madurativa.</li> </ol>

	comunicarse y como instrumento para aprender.	<p>4.2. Cuenta sencillas experiencias personales y realiza descripciones con claridad y siguiendo un orden temporal apropiado.</p> <p>4.3. Utiliza los conectores básicos para ordenar: antes, después, por la mañana, por la tarde, por la noche...</p> <p>5.1. Reproduce de memoria textos literarios básicos cercanos a sus gustos e intereses: canciones.</p> <p>6.1. Detecta la información importante en un texto oral.</p> <p>7.1. Utiliza el vocabulario adecuado a su edad.</p> <p>7.2. Identifica palabras que no conoce y les asigna un significado por el contexto.</p> <p>8.1. Realiza resúmenes de textos orales sencillos con un vocabulario ajustado a su edad.</p> <p>9.1. Representa pequeñas dramatizaciones utilizando la entonación y el gesto adecuados a la situación.</p> <p>10.1. Utiliza de manera efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender, escuchando activamente.</p>
--	---	---

**Fuente:** Adaptada del Real Decreto de Educación 26/2016 del 25 de julio

Tabla 3.

*Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la lengua castellana. Bloque 2*

<b>Comunicación escrita: leer</b>		
Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos gráficos en la comunicación escrita.</li> <li>- Comprensión de textos leídos en voz alta</li> <li>- Sentido global del texto. Ideas principales.</li> </ul>	<p>3. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizar la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta</p>	<p>2.2. Lee en silencio pequeños textos.</p> <p>3.1. Responde a una serie de preguntas, (que le ayudan a comprender lo importante del texto) tras la lectura de textos diversos.</p> <p>3.4. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales de los textos leídos a partir de la lectura de un texto leído en voz alta.</p> <p>3.5. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.</p> <p>6.1. Expresa el gusto por la lectura como fuente de entretenimiento, manifestando su opinión sobre los textos leídos.</p>

**Fuente:** Adaptada del Real Decreto de Educación 26/2016 del 25 de julio

Tabla 4.

*Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la lengua castellana. Bloque 3*

<b>Comunicación escrita: escribir</b>		
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones.</li> <li>- Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios.</li> <li>- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto seguido, punto y aparte, signos de interrogación y exclamación).</li> <li>- Caligrafía. Orden y presentación.</li> <li>- Utilización guiada, y progresivamente más autónoma de TIC.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Producir pequeños textos con coherencia y diferentes intenciones comunicativas</li> <li>2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, revisión y reescritura.</li> <li>3. Adquirir la ortografía natural e utilizar correctamente las normas ortográficas trabajadas en toda su producción escrita.</li> <li>4. Conseguir una buena caligrafía, orden y limpieza</li> <li>4. Llevar a cabo el plan de escritura que suponga una mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Escribe palabras, frases y textos sencillos sobre temas de su vida cotidiana.</li> <li>2.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.</li> <li>3.1. Aplica las reglas ortográficas trabajadas en la producción de todos sus documentos escritos.</li> <li>4.1. Presenta con precisión, claridad, orden y buena caligrafía los escritos.</li> <li>4.2. Valora su propia producción escrita y la de los demás.</li> <li>6.1. Pone interés y se esfuerza por escribir correctamente de forma personal.</li> </ol>

**Fuente:** Adaptada del Real Decreto de Educación 26/2016 del 25 de julio

Tabla 5.

*Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la lengua castellana. Bloque 4*

<b>Conocimiento de la lengua</b>		
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.</li> <li>- Ortografía: Mayúscula. Signos de interrogación y de admiración. Signos de puntuación. Formas verbales: singular/plural. Tiempo presente, pasado y futuro.</li> <li>- Iniciación en el uso de las TIC como instrumento de aprendizaje en tareas sencillas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las estructuras básicas de la lengua.</li> <li>4. Utilizar reglas de ortografía sencillas: uso de la mayúscula, los signos de interrogación y admiración, el guion, el punto, la coma.</li> <li>8. Iniciarse en distinguir algunas formas verbales y su número y si son presente, pasado o futuro.</li> <li>9. Utilizar las TIC como instrumento de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2. Repasa, lee y escribe palabras y oraciones.</li> <li>1.2. Lee y comprende oraciones asociándolas con imágenes.</li> <li>1.5. Forma oraciones correctamente.</li> <li>3.1. Amplía su vocabulario</li> <li>4.1. Usa la mayúscula al empezar a escribir, después de punto y en los nombres propios.</li> <li>4.2. Inicia la utilización de los signos de interrogación y de admiración.</li> <li>8.4. Utiliza el punto al final de cada oración.</li> <li>8.1. Distingue el presente, pasado o futuro de las formas verbales.</li> <li>9.1. Utiliza distintos programas digitales como apoyo y refuerzo de los aprendizajes.</li> </ul>

**Fuente:** Adaptada del Real Decreto de Educación 26/2016 del 25 de julio

Por otra parte, se incluyen otros contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables inherentes a las actividades, tomados del bloque de Ciencias Sociales, así como otros pertenecientes a la Educación Artística que se incluyen a continuación:

Tabla 6.

*Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de las Ciencias Sociales*

<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las normas de convivencia y su cumplimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3. Conocer las normas de convivencia.</li> <li>4. Comprender la organización social del entorno próximo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.3. Identifica y comprende las atribuciones asignadas para cada miembro de la comunidad educativa.</li> <li>3.1. Respeta las normas de convivencia y las reglas establecidas en la familia y en la clase.</li> </ul>

**Fuente:** Adaptada del Real Decreto de Educación 26/2016 del 25 de julio

Tabla 7.

*Contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la Educación artística*

<b>Educación plástica, artística y musical</b>		
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las imágenes fijas en el contexto social y cultural. Interpretación, valoración y comentarios de la información que proporcionan.</li> <li>- Los documentos propios de la comunicación artística. Preparación de carteles y guías.</li> </ul>	<p>2. Aproximarse a la lectura, análisis e interpretación de las imágenes fijas</p>	<p>1.1 Reconoce las imágenes fijas en su entorno próximo y las clasifica.</p> <p>3.1 Elabora carteles y guías muy sencillas con diversas informaciones, considerando los conceptos de tamaño, equilibrio, proporción y color.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción oral de sensaciones y observaciones</li> <li>- Elaboración de dibujos, pinturas y collages representando el entorno próximo y el imaginario.</li> <li>- Plasmación de ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en su creación.</li> </ul>	<p>1. Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual.</p> <p>4. Organizar sus procesos creativos e intercambiar información con otros alumnos.</p>	<p>1. Utiliza diferentes técnicas dibujísticas y/o pictóricas para sus creaciones, cuidando el material y el espacio de uso.</p> <p>3.2 Lleva a cabo sencillos proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.</p> <p>4.1 Organiza y planea su propio proceso creativo partiendo de una idea dada, siendo capaz de compartir con otros alumnos el proceso y el producto final obtenido.</p> <p>6.1 Reconoce alguna de las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico del entorno próximo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha activa de obras breves, instrumentales y vocales, seleccionadas por representar distintos estilos y culturas.</li> <li>- Conocimiento y práctica de actitudes de respeto en audiciones en el aula.</li> </ul>	<p>- Conocer y respetar las normas de escucha de audiciones en el aula.</p>	<p>2.2 Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características.</p> <p>3.1 Es capaz de comportarse de acuerdo a las normas en la escucha de audiciones en el aula.</p>

**Fuente:** Adaptada del Real Decreto de Educación 26/2016 del 25 de julio

## **6.5 DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES**

### **6.5.1 Cuadro resumen de las actividades**

Tras haber situado el contexto donde se va a realizar la propuesta de intervención, se va a llevar a cabo el desarrollo y explicación de las sesiones y actividades que la componen. Estas sesiones se han diseñado con el objetivo de que los estudiantes



adquieran el aprendizaje de la lengua extranjera de manera natural y la utilicen en diferentes contextos, tomándolas de forma interdisciplinar, incluyendo los contenidos didácticos pertenecientes al currículo de Educación Primaria.

Estas sesiones se llevarán a cabo en un total de dos semanas, pudiendo realizarse en días alternos y pudiendo completar actividades de trabajo individual que los alumnos no hayan terminado cuando estos hayan realizado otras tareas en el aula. Dichas sesiones se llevarán a cabo en las dos primeras semanas del mes de febrero, antes de que los alumnos se vayan de vacaciones en *Mid Winter Break*. Por ende, se mostrará seguidamente una tabla con el desarrollo de las sesiones y las actividades que la componen.

Tabla 8.

*Plan de las sesiones*

<b>NÚMERO DE SESIONES</b>	<b>TÍTULO DE LAS ACTIVIDADES</b>
<b>SESIÓN 1</b>	<i>Mi pasaporte lingüístico</i>
<b>SESIÓN 2</b>	<i>Nos interesamos por la cultura española</i>
<b>SESIÓN 3</b>	<i>Fiestas y tradiciones de España</i>
<b>SESIÓN 4</b>	<i>Lectura en voz alta. “El Carnaval de los animales”</i>
<b>SESIÓN 5</b>	<i>Danzas españolas</i>
<b>SESIÓN 6</b>	<i>Cantamos todos juntos</i>
<b>SESIÓN 7</b>	<i>Soy un chef / Mi libro de recetas</i>
<b>SESIÓN 8</b>	<i>Feria hispana</i>
<b>SESIÓN 9</b>	<i>Mi viaje por España</i>

**Fuente:** Elaboración propia

## 6.5.2 Desarrollo de las actividades

Tabla 9.

Sesión 1

<b>Título</b>	Mi pasaporte lingüístico / “¿Quién es quién?”
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplear la lengua oral para manifestar sus necesidades o satisfacer un deseo de comunicación.</li> <li>- Participar en intercambios orales con intencionalidad expresiva, informativa y estética.</li> <li>- Transmitir ideas con claridad y corrección.</li> <li>- Comprender el sentido general de las producciones orales que tienen intencionalidades diferentes.</li> <li>- Distinguir la información verbal y no verbal.</li> <li>- Aplicar las normas de la comunicación social: espera el turno, escucha atenta, participación con respeto.</li> <li>- Detectar la información importante en un texto oral.</li> <li>- Utilizar vocabulario adecuado a su edad.</li> <li>- Usar de manera efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender, escuchando activamente.</li> <li>- Ampliar su vocabulario.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Esta sesión consta de dos actividades. En la primera de ellas los alumnos deberán rellenar una ficha con la imagen de un pasaporte con sus datos personales como nombre, ciudad de nacimiento, edad, nacionalidad, sexo, altura... Otros datos como el nombre de los padres y hermanos, gustos personales como el color, animal favorito o su afición. En el mismo pasaporte aparecerán cuadrados en blanco en los que los alumnos podrán recibir pegatinas de la maestra o sus ayudantes cuando hagan progresos o realicen bien una actividad, por lo que deberán tener el pasaporte a mano en cada sesión.</p> <p>En la segunda actividad llamada “¿Quién es quién?”, se recogerán todos los pasaportes realizados por los alumnos y cada uno escogerá el de otro, deberán jugar en parejas y hacerse preguntas con el fin de adivinar de quién es el pasaporte que le ha tocado a su compañero.</p>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de pasaporte lingüístico</li> <li>- Lápiz, tijeras</li> </ul>
<b>Temporalización</b>	Estas actividades se llevarán a cabo en una hora. 10 minutos para la explicación y tratar el nuevo vocabulario, 25 minutos para la creación del pasaporte y otros 25 minutos para el juego de quién es quién.
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa.</li> <li>- Ficha del pasaporte realizada.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10.

Sesión 2

<b>Título</b>	Nos interesamos por la cultura española
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplear la lengua oral para manifestar sus necesidades o satisfacer un deseo de comunicación.</li> <li>- Participar en intercambios orales con intencionalidad.</li> <li>- Transmitir ideas con claridad y corrección.</li> <li>- Aplicar las normas de la comunicación social: espera el turno, escucha atenta, participación con respeto.</li> <li>- Utilizar el vocabulario adecuado a su edad.</li> <li>- Usar de manera efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender, escuchando activamente.</li> <li>- Presentar con precisión, claridad, orden y buena caligrafía los escritos.</li> <li>- Valorar su propia producción escrita y la de los demás.</li> <li>- Lleva a cabo sencillos proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.</li> <li>- Inicia la utilización de los signos de interrogación y de admiración.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	Aprovechando que el aula dispone de una <i>intern</i> que viene de un país hispano, los alumnos se reunirán en pequeños grupos y realizarán preguntas que quieran saber del país del que proviene (su festividad favorita, la ciudad que más le gusta, gastronomía...). Una vez transcurrido el tiempo, los estudiantes se reunirán en una asamblea en la alfombra y con un portavoz elegido, expondrá al resto de grupos las preguntas que tienen. La maestra podrá ir recogiendo en la pizarra esas preguntas y los alumnos podrán votar un total de 10 a 15 preguntas de entre todos los grupos que quieran realizar al <i>intern</i> . Más tarde, el <i>intern</i> podrá responderlas.
<b>Recursos</b>	Recursos materiales: folios, lápiz Recursos especiales: disponibilidad del <i>intern</i> .
<b>Temporalización</b>	65 minutos: 5 minutos de explicación de la actividad, 25 minutos de trabajo en grupo para realizar las preguntas, 20 minutos de exposición de preguntas y votación y 10 minutos para realizar las preguntas.
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa</li> <li>- Pasaporte lingüístico.</li> <li>- Hojas de preguntas realizadas por los grupos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11.

Sesión 3

<b>Título</b>	Fiestas y tradiciones de España
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en intercambios orales</li> <li>- Transmitir ideas con claridad y corrección.</li> <li>- Comprender el sentido general de las producciones orales que tienen intencionalidades diferentes.</li> <li>- Respetar las normas de la comunicación social: espera el turno, escucha atenta, participación con respeto.</li> <li>- Dar breves opiniones sobre imágenes de manera clara y precisa, con un vocabulario acorde a su edad madurativa</li> <li>- Utilizar de manera efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender, escuchando activamente.</li> <li>- Aplicar las reglas ortográficas trabajadas en la producción de todos sus documentos escritos.</li> <li>- Valorar su propia producción escrita y la de los demás.</li> <li>- Poner interés y esforzarse por escribir correctamente de forma personal.</li> <li>- Leer y comprender oraciones asociándolas con imágenes.</li> <li>- Formar oraciones correctamente.</li> <li>- Ampliar su vocabulario.</li> <li>- Usar el punto final en cada oración.</li> <li>- Reconocer manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico de España.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>La maestra hablará de diferentes fiestas y tradiciones españolas, entre ellas la Nochebuena, la Cabalgata de Reyes, el Carnaval, la Semana Santa, las Fallas, la Tomatina, Els Castells... podrá poner vídeos seleccionados previamente por ella y hablar a los alumnos de lo que ocurre en cada una de estas fiestas o tradiciones. Más tarde, en grupos deberán seleccionar una foto y unirla a la tradición a la que representa. Se corregirá en voz alta, con la guía de la maestra.</p> <p>Posteriormente, realizarán una escritura individual donde cada alumno podrá contar qué fiesta le ha llamado más la atención, a cuál le gustaría asistir, el por qué, si le ha parecido alguna tradición parecida en su país, etc.</p> <p>Por último, se hará una asamblea en la alfombra y podrán exponer a sus compañeros lo que han escrito, así como la maestra y el <i>intern</i> podrán dar a conocer sus gustos sobre esas festividades.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Ordenador, pizarra digital, vídeos seleccionados sobre las festividades, ficha con fotos de las fiestas y tradiciones españolas, folios y lápiz.</p>
<b>Temporalización</b>	<p>60 minutos: 20 minutos para la visualización de los vídeos y una explicación de éstos por parte de la maestra, 15 minutos de trabajo en grupo para reconocer las fiestas y tradiciones en la ficha con las fotos de éstas, 15 minutos de escritura</p>

	individual y 10 minutos de tertulia con los compañeros.
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa</li> <li>- Pasaporte lingüístico</li> <li>- Escritura individual con la opinión de los alumnos sobre las fiestas y tradiciones de España.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Tabla 12.

Sesión 4

<b>Título</b>	Lectura en voz alta “El Carnaval de los animales” / “¿Quién soy?”
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detectar información importante en un texto oral.</li> <li>- Utilizar vocabulario adecuado a su edad.</li> <li>- Identificar palabras que no conoce y asignar un significado por el contexto.</li> <li>- Realizar resúmenes de textos orales sencillos con un vocabulario ajustado a su edad.</li> <li>- Utilizar de manera efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender, escuchando activamente.</li> <li>- Entender el mensaje, de manera global, e identificar las ideas principales de los textos leídos a partir de la lectura de un texto leído en voz alta.</li> <li>- Deducir el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.</li> <li>- Escribe palabras, frases y textos sencillos sobre temas de su vida cotidiana.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Los alumnos se reunirán en la alfombra para escuchar la lectura. Previamente a esta, se realizará una lluvia de ideas preguntando a los estudiantes de qué piensan que tratará la lectura enseñándoles el título y la portada. Mientras se realiza la lectura, la maestra podrá ir introduciendo preguntas como “¿De qué piensas que va a disfrazarse el león?” y que podrán responder de manera individual. Tras la lectura, se podrá preguntar quién ha asistido a un carnaval, de qué les gustaría disfrazarse...</p> <p>En la siguiente actividad, la maestra presentará una breve redacción que pretende que los alumnos imitan y escriban sobre sus gustos. “Si fuera a un carnaval yo me disfrazaría de... porque...”, “yo vestiría con... y también...”. La maestra habrá impreso unas fotos con las caras de los alumnos y estos podrán imaginar y dibujar de qué les gustaría ir disfrazados si asistieran a un carnaval y escribir una breve redacción imitando el ejemplo de la maestra.</p> <p>Por último, los alumnos tendrán un papelito en el que escribirán el disfraz que les gustaría llevar (un animal, un superhéroe, un personaje de un libro...), se reunirán todos y podrán jugar al juego de ¿Quién soy? en parejas, en el que tendrán que hacerse preguntas para adivinar el disfraz que les ha tocado. La maestra y sus apoyos educativos irán guiando la actividad e introduciendo preguntas como “¿Soy real?”, “¿Soy una persona”, “¿Vivo en una casa?”, “¿Sé nadar?”, “¿Tengo poderes?”</p>

<b>Recursos</b>	Libro de “El carnaval de los animales” de Marianne Dubuc, folios, lápices, colores, fotos impresas de los alumnos.
<b>Temporalización</b>	65 minutos: 15 minutos para la lluvia de ideas y la lectura en voz alta, 30 minutos para que dibujen el disfraz y escriban una redacción sobre los motivos y 20 minutos para el juego de “¿Quién soy?”
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa</li> <li>- Pasaporte lingüístico.</li> <li>- Redacción individual del disfraz.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Tabla 13.

Sesión 5

<b>Título</b>	Danzas españolas
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el sentido general de las producciones orales que tienen intencionalidades diferentes.</li> <li>- Dar breves opiniones sobre imágenes de manera clara y precisa, con un vocabulario acorde a su edad madurativa.</li> <li>- Representar pequeñas dramatizaciones utilizando la entonación y el gesto adecuados a la situación.</li> <li>- Utilizar de manera efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender, escuchando activamente.</li> <li>- Leer en silencio pequeños textos. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.</li> <li>- Leer y comprender oraciones asociándolas con imágenes.</li> <li>- Ampliar su vocabulario.</li> <li>- Utiliza distintos programas digitales como apoyo y refuerzo de los aprendizajes.</li> <li>- Reconocer alguna de las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico de España.</li> <li>- Es capaz de comportarse de acuerdo a las normas en la escucha de audiciones en el aula.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	Los alumnos se dividirán en parejas y con unos enlaces facilitados por la maestra, deberán buscar información acerca de las diferentes danzas españolas (sevillana, jota, sardana, pasodoble...). Deberán rellenar una hoja con el nombre de la danza y el lugar de España que representa. Tras esto, se realizará una asamblea con todas las parejas y la maestra pondrá diferentes vídeos de los bailes que hayan podido encontrar. Una vez finalizado el vídeo, los estudiantes podrán levantar la mano si saben la respuesta y se les pedirá que lo representen si aciertan, ya sea en solitario o acompañado de su compañero. Así mismo, la maestra irá recogiendo en la pizarra los distintos bailes con el lugar de España que representa a modo de corrección grupal.
<b>Recursos</b>	Ordenadores o <i>tablets</i> , ordenador y pizarra digital, enlaces y vídeos seleccionados por la maestra, folios y lápiz.

<b>Temporalización</b>	45 minutos: 25 minutos para la búsqueda de información y 20 minutos de corrección conjunta.
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa</li> <li>- Pasaporte lingüístico.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Tabla 14.

*Sesión 6*

<b>Título</b>	Cantamos todos juntos
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplear la lengua oral para manifestar sus necesidades o satisfacer un deseo de comunicación.</li> <li>- Aplicar las normas de la comunicación social: espera el turno, escucha atenta, participación con respeto.</li> <li>- Identificar palabras que no conoce y asignar un significado por el contexto.</li> <li>- Ampliar su vocabulario.</li> <li>- Reproducir de memoria textos literarios básicos cercanos a sus gustos e intereses: canciones.</li> <li>- Interés por descubrir obras musicales de diferentes características.</li> <li>- Ser capaz de comportarse de acuerdo a las normas en la escucha de audiciones en el aula.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	La maestra hará entrega a cada alumno las letras de dos canciones, “Tengo el corazón contento” de Marisol y “Yo quiero tener un millón de amigos” de Roberto Carlos. Primeramente, la maestra leerá con sus alumnos dichas letras, responderá a preguntas sobre palabras del vocabulario y pondrán en la pizarra digital un vídeo de cada artista cantando la canción. Los alumnos y la maestra cantarán siguiendo la letra varias veces y los estudiantes podrán escoger entre una y otra (o las dos), para poder prepararla en casa y diferentes momentos de la semana, para cantarla en la feria hispana que se realizará al final de las sesiones.
<b>Recursos</b>	Letras de las canciones, ordenador y pizarra digital
<b>Temporalización</b>	60 minutos: 15 minutos para la explicación de lo que se va a realizar, leer las letras y responder a preguntas y 45 minutos para cantar las canciones visualizando a los artistas.
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa.</li> <li>- Pasaporte lingüístico.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Tabla 15.

Sesión 7

<b>Título</b>	Soy un chef / Mi libro de recetas
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar las normas de la comunicación social: espera el turno, escucha atenta, participación con respeto.</li> <li>- Contar sencillas experiencias personales y realiza descripciones con claridad y siguiendo un orden temporal apropiado.</li> <li>- Utilizar los conectores básicos para ordenar: antes, después, por la mañana, por la tarde, por la noche...</li> <li>- Usar de manera efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender, escuchando activamente.</li> <li>- Aplicar las reglas ortográficas trabajadas en la producción de todos sus documentos escritos.</li> <li>- Presentar con claridad, orden y buena caligrafía los escritos.</li> <li>- Poner interés y esforzarse por escribir correctamente de forma personal.</li> <li>- Usar la mayúscula al empezar a escribir, después de punto y en los nombres propios.</li> <li>- Utilizar el punto al final de cada oración.</li> <li>- Llevar a cabo sencillos proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborar con las tareas que le hayan sido encomendadas.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Esta actividad se realizará en varios días consecutivos. Primeramente, la maestra presentará varios platos típicos de España, como la tortilla de patatas, las migas, el salmorejo y las torrijas. Hablará a los estudiantes de los ingredientes y de la forma de preparar estos platos. Se les dividirá en 4 grupos y podrán jugar al juego del “memory” con los distintos ingredientes para familiarizarse con ellos.</p> <p>Para la siguiente actividad, aprovechando las instalaciones del centro, que cuenta con una cocina y la ayuda de padres voluntarios, el día que se celebra la feria hispana, los alumnos se dividirán en los grupos ya formados anteriormente y por turnos, podrán cocinar el plato que se le haya asignado. Mientras tanto, el resto de alumnos que se quedan en el aula podrán realizar otras actividades como preparar la canción que vayan a mostrar a los invitados, pintar máscaras, escribir anuncios dando a conocer a las otras clases la feria hispana que se va a realizar, así como carteles publicitarios sobre la elaboración que van a cocinar.</p> <p>Por último, escribirán un libro de recetas tras haber cocinado, siguiendo un ejemplo de la maestra, en el que contarán las distintas elaboraciones del plato, los ingredientes que han utilizado y cómo se han sentido cocinando un plato típico de España.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Recursos materiales: Tarjetas con el juego del <i>memory</i>, recetas de las elaboraciones, ingredientes de los platos, folios, lápices.</p> <p>Recursos espaciales: cocina de la escuela.</p>



	Recursos humanos: padres voluntarios que ayuden en el cocinado.
<b>Temporalización</b>	125 minutos: 30 minutos en la primera actividad como explicación y juego de <i>memory</i> , 50 minutos a cada grupo para realizar las elaboraciones, 35 minutos para escribir de manera individual el libro de recetas.
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa</li> <li>- Pasaporte lingüístico</li> <li>- Libro de recetas escrito de manera individual.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

Tabla 16.

Sesión 8

<b>Título</b>	Feria hispana
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en intercambios orales con intencionalidad expresiva, informativa y estética.</li> <li>- Aplicar las normas de la comunicación social: esperar el turno, escucha atenta, participación con respeto.</li> <li>- Contar sencillas experiencias personales y realizar descripciones con claridad y siguiendo un orden temporal apropiado.</li> <li>- Respetar las normas de convivencia y las reglas establecidas en la familia y en la clase.</li> <li>- Llevar a cabo sencillos proyectos en grupo, respetando las ideas de los demás y colaborar con las tareas que le hayan sido encomendadas.</li> <li>- Organizar y planear su propio proceso creativo partiendo de una idea dada, siendo capaz de compartir con otros alumnos el proceso y el producto final obtenido.</li> <li>- Elaborar carteles y guías muy sencillas con diversas informaciones, considerando los conceptos de tamaño, equilibrio, proporción y color.</li> <li>- Utilizar diferentes técnicas dibujísticas y/o pictóricas para sus creaciones, cuidando el material y el espacio de uso.</li> <li>- Reconocer alguna de las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico de España.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>En esta sesión la actividad principal será mostrar al resto de compañeros e invitados, como padres, otras clases de español o del mismo grado, lo que han aprendido durante el desarrollo de la propuesta de intervención. Esta actividad se realizará a última hora del último día de clases, antes de las vacaciones de <i>Mid Winter Break</i>, para poder dar tiempo a los grupos a que realicen el cocinado, ensayen las canciones y creen los anuncios y carteles publicitarios mientras tanto.</p> <p>La maestra traerá música de ambiente hispano y decoraciones que los alumnos ayudarán a colocar en el gimnasio, donde se realizará la exposición y podrán presentar los platos que han elaborado, podrán compartir las máscaras de carnaval que han</p>

	coloreado, presentar las canciones al público y otros trabajos realizados, disfrutar la actividad y del final de las sesiones que forman la propuesta de intervención.
<b>Recursos</b>	Recursos materiales: material elaborado por los alumnos durante las sesiones, música y decoraciones aportados por la maestra, platos típicos de España realizados por los alumnos. Recursos espaciales: gimnasio de la escuela. Recursos humanos: padres voluntarios y otras clases que quieran asistir a la feria.
<b>Temporalización</b>	Entre 60 y 120 minutos.
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa</li> <li>- Pasaporte lingüístico</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17.

Sesión 9

<b>Título</b>	Mi viaje por España
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar experiencias personales y realizar descripciones con claridad y siguiendo un orden temporal apropiado.</li> <li>- Utilizar los conectores básicos para ordenar: antes, después, por la mañana, por la tarde, por la noche...</li> <li>- Escribir palabras, frases y textos sencillos sobre temas de su vida cotidiana.</li> <li>- Aplicar las reglas ortográficas trabajadas en la producción de todos sus documentos escritos.</li> <li>- Presentar con claridad, orden y buena caligrafía los escritos.</li> <li>- Poner interés y esforzarse por escribir correctamente de forma personal.</li> <li>- Usar la mayúscula al empezar a escribir, después de punto y en los nombres propios.</li> <li>- Utilizar el punto al final de cada oración.</li> <li>- Valorar su propia producción escrita y la de los demás.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	En esta última actividad, siguiendo un ejemplo de la maestra, los alumnos realizarán una escritura individual sobre lo que más les ha gustado de la propuesta de intervención, las diferentes actividades en las que han participado, los motivos de ello, cómo se han sentido... y harán un dibujo que plasme esas ideas.
<b>Recursos</b>	Folios, papel, colores
<b>Temporalización</b>	30 minutos.
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa</li> <li>- Propia redacción de los alumnos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

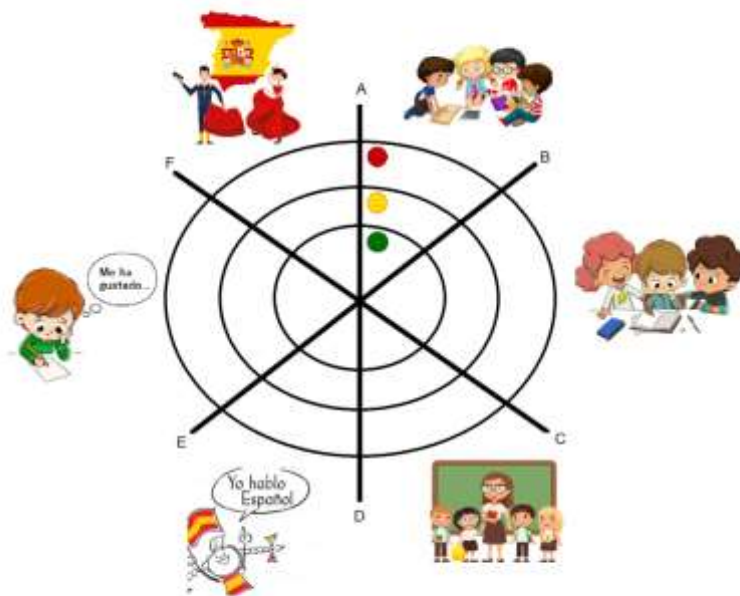
## **6.6 EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

Siguiendo la propuesta de Pereda (2017), la evaluación de nuestra propuesta de intervención será formativa e integral, pues es la más adecuada para la metodología por proyectos. De esta manera, recogeremos la información necesaria durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para, así, conocer y valorar el desarrollo y adquisición de las competencias, además de poder realizar propuestas de mejora en nuestra práctica docente, con el fin de conseguir que el estudiante se desarrolle plenamente dentro de sus capacidades. Junto a esto, cabe señalar que nuestra intervención también se caracteriza por llevar a cabo una evaluación continua; centrándonos, principalmente, en el proceso y no en el producto final.

Para realizar la evaluación contaremos con diferentes instrumentos, que nos permitirán recoger la información y los datos necesarios para poder realizar un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. Estos instrumentos serán: la observación directa, la autoevaluación del alumnado, y la autoevaluación de la maestra acerca de su propia práctica docente.

En primer lugar, centrándonos en la observación directa, la maestra recogerá datos diariamente en el desarrollo de las actividades, para conocer y tratar los elementos que se plantean en la propuesta, la comprensión de los alumnos y el grado de adquisición del lenguaje, con el fin de determinar los alumnos que necesitan apoyo y mejorar su aprendizaje. Todos los datos los dejará recogidos en un diario, con el fin de no perder información relevante del proceso.

En segundo lugar, para que el alumnado tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, tanto el individual como el del trabajo realizado de manera común, y sean partícipes de este, deben llevar a cabo una autoevaluación. En ella deberán reflexionar críticamente y reconocer sus fortalezas y debilidades, lo que ayudará a la maestra a encontrar posibles dificultades en el proceso de enseñanza - aprendizaje que se ha realizado, además de que ellos conozcan sus capacidades y limitaciones. Para ello, se ha diseñado una diana de autoevaluación que se muestra a continuación (ver Figura 2):



**Figura 2. Autoevaluación del alumnado**

**Fuente:** Elaboración propia

La maestra irá leyendo en voz alta los ítems que aparecen en la diana de autoevaluación para que vayan completándola todos al mismo tiempo, siendo estos los siguientes:

- A. Soy capaz de trabajar en grupo.
- B. Soy capaz de comprender y realizar las actividades en español.
- C. Soy capaz de respetar a mis compañeros, a los maestros y a los voluntarios.
- D. Soy capaz de comunicarme en español.
- E. Soy capaz de escribir mis sentimientos y experiencias en español.
- F. Soy capaz de reconocer elementos de la cultura de España.

En tercer lugar, es necesario que la maestra realice una autoevaluación, con el fin evaluar su práctica docente en el proceso de enseñanza, de solventar posibles problemas, conocer la adecuación de la metodología, actividades y recursos empleados y realizar futuras mejoras, entre otros aspectos (ver Tabla 18).

Tabla 18.

*Autoevaluación docente en función del grado de consecución de los objetivos*

ÍTEM	0	1	2	3
Ha establecido objetivos y contenidos claros y acorde al grupo de alumnos con el que se trabaja.				
Ha planificado actividades creativas, siendo consecuente con los objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de acuerdo al currículo oficial.				
Ha tenido en cuenta la diversidad del alumnado, en cuanto al ritmo de aprendizaje, capacidades, grado de adquisición de la ELE...				
Ha proporcionado un clima apropiado en el aula, manteniendo el buen humor.				
Ha utilizado diferentes estrategias para motivar a los alumnos e implicarlos en las tareas.				
Necesita mejorar aspectos del proyecto puesto en práctica.				
Observaciones y propuestas de mejora:				

**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, se utilizarán las tareas realizadas en el aula como instrumento de evaluación para recoger información acerca del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos. Para ello, se tendrán en cuenta los trabajos realizados de manera individual por los alumnos, así como el pasaporte lingüístico, creado por ellos mismos, con el fin de reforzar el conocimiento sobre sus avances y dar un mejor apoyo a los alumnos que más lo necesiten.

Además, también es posible realizar la grabación de la feria, para que quede registrada la actividad final. Serviría como una manera de guardar el recuerdo, muestra de lo que se puede conseguir con esta propuesta si se vuelve a plantear y como elemento de evaluación siguiendo una rúbrica que debería ser rellenada por los alumnos y podría usarse como instrumento de evaluación. En esta rúbrica, habría preguntas como “¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto?”, ¿Qué actividad ha parecido más difícil?”, “¿Cuál ha sido tu plato favorito de la cultura española?”, etc.

## 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Dado que no se ha podido poner en práctica la propuesta de intervención, no se han obtenido resultados y no podemos realizar el análisis de los mismos.

## 8. CONCLUSIONES

### 8.1 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado, tras realizar la justificación del tema escogido y los objetivos del TFG, así como de elaborar la fundamentación teórica y de diseñar la propuesta de intervención a partir de la información recogida en esta, a modo de conclusión, vamos a comprobar el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio de este Trabajo de Fin de Grado.

En primer lugar, vamos a dar respuesta al objetivo general del TFG, que se corresponde con *desarrollar la adquisición de la competencia comunicativa, utilizando la enseñanza del español como lengua extranjera, en un aula de inmersión lingüística de Estados Unidos, en la etapa de Educación Primaria.*

En el análisis de este objetivo, podemos llegar a la conclusión de que se ha cumplido parcialmente, ya que aunque se ha podido elaborar la propuesta de intervención (y su evaluación) fundamentada gracias al marco teórico, han existido circunstancias que han impedido la implementación y evaluación de la propuesta de intervención. Estas sesiones podrían haber aportado una respuesta clara sobre si los alumnos hubieran adquirido una mejor competencia comunicativa en español.

En segundo lugar, vamos a dar respuesta al grado de cumplimiento de los objetivos específicos que se han propuesto en el TFG:

- *Investigar sobre el conocimiento de la enseñanza del español como lengua extranjera a través del análisis de diferentes autores y fuentes.*

Como hemos podido comprobar a lo largo del TFG, se ha realizado una profunda investigación sobre los aspectos teóricos más importantes de la enseñanza del español como lengua extranjera, que se han recogido en la fundamentación teórica, por lo que podemos decir que el grado de cumplimiento de este objetivo es total.

- *Profundizar en el conocimiento de la enseñanza del español en el aula de Educación Primaria a través de una propuesta de intervención.*

Podemos decir que este objetivo se ha cumplido de manera parcial, ya que como podemos ver en la propuesta de intervención, se ha utilizado el conocimiento de la enseñanza del español con recursos y metodologías registradas en las actividades, que buscan facilitar la adquisición de conocimientos. Sin embargo, la puesta en práctica habría aportado mayor solidez para comprobar si el objetivo se cumplía de manera total.

- *Conocer y valorar los beneficios del componente cultural y su aplicación en el aula para mejorar el aprendizaje del español.*

Como hemos conocido en la fundamentación teórica, coincidimos con algunos autores tales como Robles (2005) o Villalba (2004) en que el componente cultural está íntimamente relacionado con el lenguaje al que pertenece, ya que no solo es necesario conocer la cultura del idioma que se pretende aprender para poder comprenderlo totalmente, porque esta influye en el lenguaje, sino que también es necesario para poder valorarlo.

Como podemos apreciar en las actividades de las sesiones que se han elaborado en la propuesta de intervención, tratamos de transmitir la cultura en el aula, además de los contenidos propios de la etapa educativa, para que aprendan a valorarla y fomentando la necesidad de querer seguir aprendiendo la lengua española. Por tanto, podemos decir que este objetivo se cumple de manera parcial, porque aplicamos el componente cultural en las actividades, pero al no haber sido implementada, no podemos comprobar si esta es beneficiosa para mejorar el aprendizaje del español.

- *Diseñar una propuesta de intervención a partir de una investigación teórica, que desarrolle habilidades relacionadas con la comunicación lingüística del español, basándonos en el currículo oficial de la etapa de Educación Primaria.*

Este objetivo se ha cumplido en su totalidad, ya que teniendo en cuenta los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables propios del currículo oficial de la etapa de Educación Primaria, se ha diseñado una propuesta de intervención, con el objetivo de desarrollar habilidades propias de la competencia comunicativa en una segunda lengua extranjera (español). Para ello, se han considerado las aportaciones de diversos autores

como García (2012), Cenoz (1996), o Valera (2012), entre otros, que quedan reflejadas en la fundamentación teórica del TFG.

- *Trabajar la enseñanza del español de forma interdisciplinar utilizando la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos.*

Este último objetivo, que trata de la enseñanza del español de forma interdisciplinar, utilizando la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos se ha cumplido de manera parcial. Se debe a que las sesiones de la propuesta de intervención no se han podido llevar a la práctica, como ya hemos explicado, pero han sido diseñadas partiendo de la metodología ABP. Siguiendo las investigaciones realizadas por Thomas (2000), Colino (2017) y Postigo (2014), entre otros, y las aportaciones de The Buck Institution for Education (2020), mostrándola como una de las estrategias más favorables para desarrollar la competencia lingüística, y teniendo en cuenta la metodología por la que apuesta la Escuela Laurel (contexto de la propuesta), que han quedado recogidas en la fundamentación teórica, podemos decir que se han creado actividades interdisciplinares que permiten desarrollar distintas destrezas para que se produzca la comunicación y se adquiera la competencia lingüística española de manera natural. Pero no solo diferentes competencias y habilidades lingüísticas, sino también sociales o académicas, que se ponen en práctica en todas las actividades a lo largo del proyecto.

La metodología ABP, además, permite que las sesiones se adapten al contexto y los alumnos a los que va dirigida la propuesta. Lamentablemente, no se han podido poner en práctica estas actividades para comprobar su eficacia real y si con ello se produce un aprendizaje significativo de la lengua española.

## **8.2 ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO**

En este Trabajo de Fin de Grado se han encontrado una serie de limitaciones y oportunidades, las cuales se detallarán a continuación.

En primer lugar, la principal limitación encontrada es no haber podido llevar a cabo la propuesta de intervención, lo que ha condicionado que no se haya podido obtener el objetivo principal del TFG y no comprobar realmente la eficacia de la propuesta.



En segundo lugar, se ha descubierto una sucesión de oportunidades relacionadas con la utilización de este TFG para la enseñanza del español en el extranjero.

Por un lado, el tema principal del TFG, que es la enseñanza del español en el extranjero, se puede seguir investigando y encontrando recursos nuevos y originales para su consecución. Así mismo, las sesiones desarrolladas en la propuesta promueven no sólo la participación activa del alumnado, sino también la implicación de la comunidad educativa. Por otro lado, también se desataca que la propuesta del TFG puede incluir más sesiones, ser adaptada a otros contextos o grados y ponerse en práctica por otros docentes, que busquen el desarrollo de competencias lingüísticas de la lengua española.

Por último, cabe añadir que en el futuro se plantea la posibilidad de llevar a cabo las sesiones desarrolladas en la propuesta de intervención para verificar su eficacia.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del Español/LE. *Universidad Antonio de Nebrija, Madrid*. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/892278.pdf>
- Bieger, C. y Caballero-García, P. (2019). Genius Hour: una estrategia metodológica innovadora para la clase de Español como Lengua Extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura ISSN-e: 1988-2548. Ediciones Complutense*. Recuperado de:  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/56932/4564456552614/>
- Carrillo, M.; Padilla, J.; Rosero, T. y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2009* (pp. 20-32). Recuperado de:  
<https://www.learntechlib.org/d/195445>
- Cenoz, J. (1996). El concepto de competencia comunicativa (p.2). *Centro Virtual Cervantes (1997-2021)*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz02.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm)
- Colino, C. (2017). Competencia emprendedora y ABP. Arma de construcción educativa (Trabajo Fin de Máster) (pp. 24-25). Recuperado de:  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173512/TFM-G797.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CREDE (2002). La Educación Bilingüe de Inmersión Recíproca: el diseño y la implementación de un programa a nivel de primaria (Collier, 1992; Lanauze y Snow, 1989) (Greene, 1998; Thomas y Collier, 2002; Willig, 1985) (s. p.). Recuperado de: <https://www.cal.org/twi/EPR9S.htm>
- Delgadillo, R. E. (2013). Presente y futuro en la enseñanza de ELE. *ISSN-e: 1913-0481, núm 19* (pp. 127-138). *Centro de Enseñanza para Extranjeros-UNAM*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736589.pdf>

- Díaz, E. y Suñén, M. D. C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13 (pp. 1-8). Recuperado de: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5320412ce1d0a.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5320412ce1d0a.pdf)
- Gallego, J. C. (1998). La inmersión lingüística en Canadá: el estado de la cuestión. *RESLA*, 13. California State University, Fullerton. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/227020.pdf>
- García, M. J. (2012). Análisis de los modelos curriculares bilingüe y de inmersión en una sociedad multilingüe y multicultural. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, 2012 (pp. 78-102). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2989/3209>
- García, O. (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera. V. *La enseñanza del español en los Estados Unidos* (pp. 423-428). Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_08/pdf/ensenanza02.pdf](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza02.pdf)
- Garrido, M. C. (1999). Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ENE: Argumentación y relevancia, *Universidad de León*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/766307.pdf>
- Gómez, C. (2019). La enseñanza del español de forma interdisciplinar a través de la educación artística en Inglaterra (Trabajo Fin de Grado). *Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/37110/TFG-B.1344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, P. (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. *MarcoELE*, núm. 11, julio-diciembre, 2010 (pp. 1-10). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3707991>
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa, *INNOVA*, 1(2), (pp. 1-9). Recuperado de: <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3645>
- Howard, E. R. (2005). Conceptos Básicos Sobre la Educación Bilingüe de Inmersión Recíproca. *The Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at*

*Brown University – Education Alliance*. Recuperado de:

[https://www.cal.org/twi/toolkit/PI/Basics\\_Span.pdf](https://www.cal.org/twi/toolkit/PI/Basics_Span.pdf)

Iglesias, I. (1999). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones. *Facultad de Filología, Universidad de Oviedo*.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/567549.pdf>

Illescas, J.; Hernández, F. y Rubio, M. (2014\*). Aprendizaje Basado en Proyectos.

Leonardo Da Vinci vive en nuestro colegio. *CEIBas Arteaga (Murcia)*.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6973680>

INSTITUTO CERVANTES. (1997). Diccionario de términos clave de ELE:

Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/diccio\\_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm).

INSTITUTO CERVANTES. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Instituto

Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Krashen, S. y Terrel, T. Enfoque natural (s. p.). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de:

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

Laurel School (2020) (p.2228). Recuperado de:

<https://district.mpcsd.org/Page/2228>

Manterola, J. (2016). Interdisciplinariedad y educación física en educación primaria: propuesta de intervención didáctica (Trabajo Fin de Grado). *Universidad de Valladolid*.

Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16227/TFG-L%201209.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marco común Europeo de referencias para la lengua (2002). Aprendizaje, enseñanza, evaluación (p. 1.). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda Lengua. *ASELE. Actas IV(1994)* (pp. 22-23), *Universidad Complutense*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0021.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf)
- Met, M. (1991). Foreign Language: On Starting Early. *Núm. Septiembre 1991 Educational Leadership* (pp. 1-3). Recuperado de:  
[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199109\\_met.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199109_met.pdf)
- Morales, G. y Barragán, M. J. (2018). Pensamiento globalizado llevado a las aulas de idiomas extranjeros. En M. R. Tolozano y R. Arteaga (coords.), *Memorias del cuarto congreso internacional de de Ciencias Pedagógicas en Ecuador* (pp. 1650-1659). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220569>
- Morales, P. (2004). Aprendizaje basado en problemas/Problem – Based Learning (pp. 151-152). *Theoria, vol. 13*. Recuperado de:  
<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Muñoz, A. y Gómez, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria (p. 115). *Revista de Investigación Educativa, 35(1)*. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/2833/283349061007.pdf>
- Nieves, Y. (2013). Más allá del producto final en la enseñanza por proyectos en ENE: el valor del aprendizaje durante el proceso (pp. 1-18), *IESE Business School Universidad de Navarra*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/b\\_ruselas\\_2013/11\\_nieves.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/b_ruselas_2013/11_nieves.pdf)
- Pereda, A. (2018). Metodología por proyectos en el aula de ELE: propuesta didáctica enfocada hacia las festividades del mundo hispanohablante (Trabajo Fin de Máster) (pp. 7-22). *Centro Universitario CIESE, Universidad de Cantabria*. Recuperado de:  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15545/TFM.APG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Postigo, A. (2014). La Inmersión Lingüística: una nueva forma de aprendizaje (Trabajo Fin de Grado) (pp. 21-32). *Grado en Maestro en Educación Primaria*,

*Universidad de Valladolid*. Recuperado de:  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7783/TFG-G%20889.pdf?sequence=1>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (p.19394). Recuperado de:  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>

Real Decreto 26/2016, de 25 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria de Castilla y León (pp. 149-371). Recuperado de:  
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>

Rincón, C. A. (1992). La competencia comunicativa, unidad 11. Recuperado de:  
<https://docplayer.es/1345853-Unidad-11-la-competencia-comunicativa-por-carlos-alberto-rincon-c.html>

Robles, S. (2005). La enseñanza del español a extranjeros: estado de la cuestión. *Universidad de Málaga. INTERLINGÜÍSTICA. ISSN 1134-8941. 16* (1) (pp. 91-107). Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514208>

Sáez, C. (2017). La competencia en lengua extranjera en la familia sanitaria de Formación Profesional. *Grupo de Investigación Hum-974, 1*(1), 28-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7805765>

Stratulat, I. (2013). El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes (Trabajo Fin de Máster) (pp. 8-22). *Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo*. Recuperado de:  
<https://core.ac.uk/download/pdf/71850591.pdf>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (p. 3). *Buenos Aires: Paidós*. Recuperado de:  
[http://www.clinica-fisiomed.com/activos/texto/wfmed\\_pdf\\_0043-tJcVSGlbiLVqPuwz.pdf](http://www.clinica-fisiomed.com/activos/texto/wfmed_pdf_0043-tJcVSGlbiLVqPuwz.pdf)

- Thomas, J. W. (2000). Project-Based Learning (PBL) (p. 1). Recuperado de:  
<https://strategy.asee.org/project-based-learning.pdf>
- Torres, A. (2011). La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispanos*, núm.1, 2011, ISSN: 2174-7245 (pp. 133-150). Recuperado de:  
<https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4651/4510>
- Varela, P. (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE (pp. 2-3). *Instituto Cervantes de Sao Paulo*. Recuperado de:  
[https://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto\\_ludico.pdf](https://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf)
- Villalba, F. (2004). Enseñanza de español en contextos escolares, *En Actas del I Congreso Nacional Sobre Educación Intercultural “Desde el multiculturalismo hacia la Interculturalidad”* (p. 1). *Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía*. Recuperado de:  
[http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/villalbaensenarespanol.pdf](http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/villalbaensenarespanol.pdf)
- Zábráczki, A. (2013). Aprender español vía proyectos en niveles avanzados: una experiencia docente. *Instituto AKG de Budapest, Hungría*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/36\\_zabraczki.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/36_zabraczki.pdf)