



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

***LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN UN COLEGIO IRLANDÉS***

**TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
(MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA, INGLÉS)**

AUTORA: ALEJANDRA MONTES DIEZ

TUTORA: MAR SAN MIGUEL BLANCO

Palencia, junio 2019



RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es ofrecer una propuesta que nos permita introducir una serie de nociones básicas de español en un contexto en el que esta lengua no forma parte del día a día de los niños y niñas, de manera que no cuenta con una función social e institucional en la comunidad. En este estudio se tienen en cuenta distintas teorías sobre el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como diferentes metodologías y estrategias que han sido puestas en práctica durante la unidad llevada a cabo.

Palabras clave: Proceso de aprendizaje, español, lengua extranjera.

ABSTRACT

The main objective of the present work is to present a proposal that allows us to introduce basic notions of Spanish in a context where this language is not part of children's daily life, so it does not have a social or institutional function in the community. This study takes into account different theories on the learning process of foreign languages, as well as different methodologies and strategies that will be used to develop the teaching plan.

Key words: Learning process, Spanish, foreign language.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	5
2	CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO.....	7
2.1	Justificación.....	7
2.2	Objetivos.....	7
3	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
3.1	Diferentes conceptos de lengua	9
3.2	Diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua.....	10
3.3	Teorías del proceso de adquisición del lenguaje	11
3.3.1.	Lev Vygotsky.....	11
3.3.2	Jerome Bruner.....	12
3.3.3.	David Crystal.....	12
3.3.4.	Stephen Krashen.....	13
3.4	La importancia del aprendizaje desde una edad temprana	13
3.5	Etapas del aprendizaje de una lengua extranjera	14
3.6	Metodología y estrategias para la enseñanza de segundas lenguas.....	15
3.6.1.	Método de la traducción-gramática	15
3.6.2.	Método audiolingüe	15
3.6.3.	Enfoques comunicativos (<i>communicative approach</i>).....	15
3.6.4.	Metodología del análisis de contrastes y del análisis de errores.....	15
3.6.5.	Conocimiento previo (<i>prior learning</i>)	16
3.6.6.	Gamificación.....	16
3.6.7.	Refuerzo positivo	16
3.6.8.	Rutinas.....	16
4	DISEÑO DE LA PROPUESTA	18
4.1	Contexto	19
4.1.1.	Contexto escolar	19
4.2	Desarrollo de la propuesta	21

4.2.1. Objetivos de la propuesta	21
4.2.2. Metodología y estrategias utilizadas en el aula.....	22
4.2.3. Rutinas.....	24
4.2.4. Realización de las sesiones.....	24
4.2.5 Evaluación	29
5 CONCLUSIONES	31
BIBLIOGRAFÍA.....	33

1 INTRODUCCIÓN

Una de las características más significativas del mundo actual es el intenso movimiento diario de personas que viajan de un país a otro por razones tan diversas como pueden ser la búsqueda de empleo, la participación en distintas ofertas educativas, el conocimiento de nuevas culturas, el ocio, etc.

Este incesante movimiento de gente en busca de oportunidades que puedan ofrecer otros países conlleva el problema de la comunicación al tener que enfrentarse muchas de estas personas a idiomas desconocidos tan pronto dejan su país de origen. En un mundo globalizado en el que parece que se tiende a eliminar todo tipo de barreras, la barrera lingüística sigue siendo, sin duda, uno de los mayores obstáculos para una plena comunicación.

Puesto que nadie puede llegar a hablar todas las lenguas existentes en la actualidad, resulta conveniente proporcionar a los ciudadanos de este mundo globalizado el conocimiento de algunas de las más utilizadas que les permitan comunicarse con facilidad con hablantes de otros idiomas. Para ello es necesario aprovechar las ventajas derivadas del aprendizaje temprano de una lengua de modo que las primeras etapas educativas son cruciales para que los niños adquieran dicho conocimiento.

En este Trabajo Fin de Grado nos centraremos en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños de Educación Primaria en la República de Irlanda. Mi interés por este tema surgió durante el periodo de prácticas que realicé en un colegio irlandés en el que pude observar cómo un entorno tan reducido como es el aula se convertía en un claro ejemplo del encuentro de distintos idiomas, donde un grupo de niños irlandeses tenían compañeros procedentes de otros países cuyos padres decidieron un día establecerse en Irlanda por razones de trabajo y donde la profesora del aula tenía, a su vez, una ayudante procedente de España. Si bien todos utilizábamos como idioma común el inglés (lengua materna para unos y segunda lengua para otros) tan pronto empecé a participar en la vida escolar de aquellos niños y niñas durante el *Practicum* surgió en ellos gran interés por mi país de origen y, especialmente, por el idioma hablado en él. No solo querían conocer la localización de España en el mapa o si está cerca de Irlanda sino que también quería aprender las palabras en español correspondientes a *hello* o *goodbye* e

incluso querían saber si sus nombres propios tenían un equivalente en nuestro idioma. Por esta razón consideré la posibilidad de desarrollar en un aula de estas características una propuesta didáctica que ayudara a responder preguntas de este tipo y que les permitiera una primera toma de contacto con la lengua y la cultura españolas.

En relación con este último aspecto es necesario tener en cuenta que en la República de Irlanda los niños en la etapa de Educación Primaria solo estudian inglés e irlandés, también llamado gaélico moderno. Las lenguas extranjeras, como el español, el alemán, el francés y el italiano, son asignaturas optativas en la etapa secundaria. Aunque, para acceder a muchos estudios universitarios es necesario conocer al menos una de estas lenguas extranjeras.

La propuesta que se expone a continuación está dirigida a niños de la etapa *1st class*, en colegio Scoil Ursula N.S. situado en la ciudad de Sligo, en la República de Irlanda, por lo que los contenidos están relacionados con lo tratado en otras asignaturas y con las inquietudes mostradas, concretamente, por estos niños. Además, creo conveniente señalar que las sesiones se establecen bajo el marco curricular del *Social, Environmental and Scientific Education Program (SESE Program)*, ya que el curriculum de Educación Primaria en la República de Irlanda no ofrece lengua española, como ya se ha mencionado anteriormente, y, por ello, no tienen contenidos ni objetivos específicos para el español como lengua extranjera.

Este Trabajo Fin de Grado está dividido en cuatro partes. La primera expone la justificación y los objetivos del trabajo. En la segunda describimos la fundamentación teórica sobre la que se asientan las bases para las siguientes partes del trabajo. En este apartado aclararemos ciertos conceptos referentes a las lenguas, repasaremos algunas de las teorías relacionadas con el aprendizaje de estas y, finalmente, se expondrán algunas metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza. En la tercera parte se presenta una propuesta didáctica para la introducción de las nociones básicas de español. Por último, en la cuarta parte, se incluyen las conclusiones alcanzadas tras la realización del Trabajo.

2 CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

2.1 Justificación

Las bases para la realización de los Trabajos de Fin de Grado fueron establecidas por la Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre su elaboración y evaluación (BOCyL, 2013).

Con la realización de este Trabajo de Fin de Grado se cumple lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que nos indica en su capítulo 3, artículo 12.3 que todas las enseñanzas oficiales de Grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado. Además, en el mismo capítulo, en el artículo 12.7, establece que debe ser realizado en la fase final del plan de estudios y orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título (BOE, 2007).

2.2 Objetivos

En este trabajo se distinguen, como hemos dicho en la introducción, dos partes diferenciadas, pero que están relacionadas entre sí, la primera trata sobre la fundamentación teórica y en la segunda se desarrolla una propuesta didáctica. Por ello podemos establecer dos clases de objetivos para cada parte.

- Los objetivos relacionados con la fundamentación teórica son los siguientes:
 - Profundizar en los aspectos relacionados con la adquisición y aprendizaje de las lenguas.
 - Asentar las bases de una propuesta para la introducción de una lengua extranjera.
 - Valoración de diferentes factores, como la edad y la metodología, que ayuden a diseñar una buena propuesta didáctica.

- Entre los objetivos relacionados con la propuesta didáctica de intervención, destacan:
 - Diseñar una propuesta didáctica adecuada al contexto.
 - Hacer uso de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Desarrollar recursos apropiados a los contenidos y la edad de los alumnos.

Estas dos partes no son independientes una de otra puesto que existe una relación entre ambas ya que la fundamentación teórica servirá como base para la propuesta didáctica.

3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para desarrollar este Trabajo de Fin de Grado es necesario, en primer lugar, tener en cuenta conceptos tales como los de *lengua materna*, *segunda lengua* y *lengua extranjera*, ya que este trabajo gira en torno a estos conceptos.

En segundo lugar, recordar algunas de las teorías más importantes sobre la enseñanza y aprendizaje de una lengua y analizar algunas de las metodologías para su enseñanza para así poder elegir la que mejor se adapte al contexto y admita una realización práctica en la propuesta didáctica. Además, debemos considerar la cuestión de cuál es la edad más conveniente para comenzar a aprender una lengua extranjera.

3.1 Diferentes conceptos de lengua

Como hemos señalado anteriormente la propuesta que realizaremos está pensada para alumnos de un colegio de la República de Irlanda, país con unas características especiales desde el punto de vista lingüístico ya que en él conviven dos lenguas oficiales, el irlandés o gaélico y el inglés según queda establecido en el artículo 8 de su Constitución donde se establece que: “1 The Irish language as the national language is the first official language. 2 The English language is recognised as a second official language” (Constitution of Ireland).

Sin embargo, aunque la Ley Fundamental irlandesa sitúe al inglés como segunda lengua oficial, en realidad, la lengua inglesa es la más utilizada en aquel país.

El desplazamiento del gaélico en favor del inglés empezó, según McArthur (1992), en el siglo XVII y ha continuado hasta nuestros días incluso a pesar de las distintas medidas llevadas a cabo para revitalizar su uso a partir de la independencia de Irlanda.

Tenemos entonces que en Irlanda los niños están expuestos al inglés y al gaélico. Según Ó Duibhir y Cummins (2012) estas lenguas las aprenden en los tres contextos escolares existentes en el país: *English-medium schools*, *Gaeltacht schools* y *all-Iris*

schools. Según estos autores, el gaélico se enseña como segunda lengua (L2) en las escuelas que utilizan el inglés como lengua vehicular mientras que en los otros dos tipos de centros escolares el gaélico se considera como primera lengua (L1).

Además, ha de tenerse en cuenta que en secundaria los alumnos pueden aprender una lengua extranjera.

Hemos utilizado hasta ahora los términos *primera lengua* (L1), *segunda lengua* (L2) y *lengua extranjera* (LE) al hablar de la situación lingüística irlandesa. Ahora veremos a qué hace referencia cada uno de ellos para lo que haremos uso de las definiciones que se ofrecen en el *Diccionario de términos clave del español como lengua extranjera* donde se dice que la lengua materna (L1) es la primera lengua que aprende un ser humano en la infancia y se convierte, normalmente, en su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Por otra parte, en dicho diccionario se utiliza el término lengua meta para referirse a la lengua que es objeto de aprendizaje ya sea en un contexto formal o natural. En este término están incluidos los conceptos lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2). La lengua extranjera es la que se aprende en un país donde no es oficial ni autóctona, mientras que L2 es la lengua que se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas.

Pero debemos tener en cuenta que estos conceptos no son independientes. Por ejemplo, como indica William Littlewood (1984): a la hora de adquirir una segunda lengua, esta se ve favorecida por la previa adquisición de la primera lengua.

Como veremos más adelante en este trabajo, en el colegio en el que se desarrollará la propuesta didáctica, el inglés es considerado como L1, el irlandés o gaélico irlandés moderno es considerado L2 y las nociones básicas del español que los alumnos recibirán se consideraría LE.

3.2 Diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua

El problema del estudio de una lengua está relacionado con términos como *aprendizaje* o *adquisición*. Para algunos autores estos dos conceptos presentan diferencias.

La tesis de Stephen Krashen (1985) es que la adquisición y el aprendizaje corresponden a dos estrategias diferentes a la hora de desarrollar una segunda lengua. Según este autor, la adquisición de una lengua se refiere al desarrollo gradual de la capacidad de comunicación de forma natural en diferentes situaciones. La mayoría de las veces es un proceso subconsciente, en el cual la persona no sabe que está adquiriendo esa lengua, algo semejante a lo que ocurre con la lengua materna y se centra en el uso de la nueva lengua para la comunicación.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje sería diferente ya que es un proceso consciente en el que se aprende el vocabulario y la gramática de la nueva lengua. En este caso se presta atención a la corrección de errores para ayudar a la persona que está aprendiendo, aunque dicha corrección de errores no ayuda a la adquisición de otro idioma de forma subconsciente. Esta estrategia se ha utilizado tradicionalmente en las escuelas.

3.3 Teorías del proceso de adquisición del lenguaje

Actualmente podemos encontrar multitud de estudios relacionados con la adquisición del lenguaje, ya sea como L1 o como L2 que desarrollan teorías que nos ayudan a realizar propuestas eficaces para la adquisición de una lengua. A continuación, recordaremos algunas de las teorías más influyentes.

3.3.1. Lev Vygotsky

Uno de los autores que debemos tener en cuenta es Lev Vygotsky. En su obra *Pensamiento y Lenguaje* (1978) señala que aunque pensamiento y lenguaje son conceptos independientes en lo referente al origen y desarrollo sin embargo existe una relación de influencia entre ambos que hace que sean imprescindibles uno para el otro.

Además, este autor afirma que el lenguaje y el pensamiento no son innatos al ser humano, sino que se adquieren a través de las relaciones sociales. Además del habla social existe el habla privado que interviene en los procesos de pensamiento, por lo que está basado en la adquisición de la L2 en la L1.

En relación a lo anterior, Vygotsky manifiesta que el niño construye su aprendizaje guiado por otra persona, esto es lo que denomina *zona de desarrollo potencial*. En cambio, lo que el niño sabe hacer por sí solo es la *zona de desarrollo real*. El espacio entre estos dos conceptos se denomina *zona de desarrollo próximo* y la define como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133).

3.3.2 Jerome Bruner

Jerome Bruner (1988), basándose en el concepto de *zona de desarrollo próximo* de L. Vygotsky, postula que el niño irá fabricando su aprendizaje poco a poco, con el apoyo de un adulto, a través del descubrimiento y la indagación. Este hecho, en el que el niño va construyendo su propio aprendizaje, se ha denominado “andamiaje”, debido a la metáfora que alude al uso de andamios por parte del profesor para que el alumno aprenda, y a medida que éste va adquiriendo el conocimiento, los andamios se van retirando. Además, el proceso de andamiaje también se puede dar entre iguales, adquiriendo el nombre de “andamiaje colectivo”.

Además, Bruner desarrolla la idea de *currículum en espiral*, donde los contenidos van aumentando de complejidad de manera progresiva adaptándose a las posibilidades del niño. De esta forma se establece una relación entre los conceptos aprendidos y los que el niño va adquiriendo a medida que avanza su aprendizaje.

3.3.3. David Crystal

David Crystal es otro de los autores que se ocupa del estudio de la adquisición del lenguaje enfocando dicho estudio desde una perspectiva más formal. Este autor afirma que no se adquiere una lengua sólo por imitación (refiriéndose a la acción de producir sonidos), sino que se deben producir simultáneamente una serie de conexiones internas que favorezcan la formación de la gramática en el niño.

Además, Crystal observa que en la adquisición del lenguaje hay unos sonidos, palabras y estructuras que se adquieren unos antes que otros. Éstos evolucionan desde los más simples a los más complejos. También señala que hay muchos otros elementos que influyen en el proceso de adquisición de una lengua, por ejemplo: los factores sociolingüísticos, los socioculturales o los socioeconómicos.

3.3.4. Stephen Krashen

Este autor centra su teoría en la adquisición de una lengua extranjera. Para ello establece una serie de hipótesis:

- *Hipótesis de la diferenciación entre adquisición y aprendizaje.* Nos hemos referido ya a esta hipótesis en el apartado 3.2 de este trabajo al hablar de la diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua.
- *Hipótesis del monitor.* Presenta al alumno como el centro del aprendizaje, de esa manera se da más importancia a la forma de aprender que al qué aprender. Además, reconoce la importancia de la corrección de los errores como forma de aprendizaje.
- *Hipótesis del orden natural.* Establece que en la adquisición de una lengua extranjera existe un orden de adquisición de estructuras gramaticales al igual que existe en la lengua materna.
- *Hipótesis de input.* El alumno sólo puede adquirir una L2 o LE cuando puede comprender un caudal lingüístico, es decir el *input*, que tenga elementos levemente superiores a su nivel de competencia en ese momento.
- *Hipótesis del filtro afectivo.* Esta hipótesis afirma que la motivación, la autoconfianza y la ansiedad están directamente relacionados con el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

3.4 La importancia del aprendizaje desde una edad temprana

Existen muchos estudios que tratan de averiguar cuál es la mejor edad para alcanzar un dominio de la L2. En un trabajo ya clásico, Krashen, Long y Scarcella (1979),

después de examinar veintitrés trabajos de investigación acerca de la edad como factor de aprendizaje de una segunda lengua y haciendo una diferenciación entre la velocidad y el resultado final del aprendizaje, obtuvieron los siguientes resultados:

- En cuanto a velocidad, las personas con mayor edad progresan más rápido que los de menor edad al principio del aprendizaje.
- Por el contrario, los niños pequeños adquieren un mejor resultado final a largo plazo.

Por este motivo, Dulay, Burt y Krashen (1982) propusieron utilizar el periodo crítico en la evolución psicológica para la enseñanza de nuevas lenguas a edades tempranas. En la misma línea Lipton (1991) respalda la adquisición de la L2 a edades tempranas, ya que los niños son capaces de emular sonidos y patrones de entonaciones.

3.5 Etapas del aprendizaje de una lengua extranjera

Krashen y Terrel (1983) realizaron estudios en los que establecieron una serie de etapas por las que pasa todo individuo en la adquisición de una L2. Estas etapas son:

- Preproducción (nivel básico). También llamada periodo de silencio. Los alumnos comienzan a aprender el idioma, pero se limitan a escuchar, entender y repetir frases básicas.
- Producción temprana (elemental). En esta etapa los alumnos son capaces de formar frases con pocas palabras y responden a las preguntas con monosílabos. Están familiarizados con frases comunes y comienzan a distinguir un patrón en la lengua. Además, empiezan a comprender lecturas simples.
- Emergencia del lenguaje (pre-intermedio). Se inician las conversaciones con el resto de los alumnos, pero las frases suelen presentar errores gramaticales. Son capaces de responder a preguntas más elaboradas y la escritura adquiere más importancia. También, entienden lecturas más complejas con ayuda de figuras.

- Fluidez intermedia (intermedio). El alumno es capaz de formar construcciones complejas tanto orales como escritas. Son capaces de expresar opiniones, pensamientos y emociones. En esta etapa se comienza a sintetizar.
- Fluidez avanzada (avanzado). El alumno tiene un nivel casi nativo. Puede contar historias con muchos detalles, preguntas diversas y complejas teniendo en cuenta el contexto. Son capaces de deducir el significado de una palabra por medio del contexto.

3.6 Metodología y estrategias para la enseñanza de segundas lenguas

Los estudios realizados por diversos autores con el objetivo de encontrar la manera más eficaz de aprender y adquirir una lengua han dado lugar a diversas metodologías. Algunas de las cuales mencionaremos a continuación:

3.6.1. Método de la traducción-gramática

Consiste en la memorización de palabras y reglas gramaticales para luego aplicarlas en la traducción de oraciones y textos de la lengua meta a la lengua materna, utilizando esta segunda como sistema de referencia.

3.6.2. Método audiolingüe

Este método considera el lenguaje hablado como el aspecto más importante de una lengua. Los seguidores de este enfoque afirman que un habla fluida se desarrollaba por medio de la práctica. Por ello, este método se basa en ejercicios de repetición.

3.6.3. Enfoque comunicativo (*communicative approach*)

Existen varias versiones de cómo crear experiencias comunicativas, todas se basan en que las funciones del lenguaje se imponen sobre las formas de la lengua. En consecuencia, se suelen utilizar textos, grabaciones y actividades que imitan la realidad

3.6.4. Metodología del análisis de contrastes y del análisis de errores.

Según el análisis de contrastes, los errores gramaticales desaparecen si se estudia de forma contrastada la L1 y la L2.

Por el contrario, el análisis de errores cree que los errores son necesarios en el proceso de aprendizaje y deben ser usados como herramienta. Este método puede ser utilizado tanto en la primera lengua como en la segunda.

3.6.5. Conocimiento previo (*prior learning*)

El conocimiento previo es la información que una persona tiene debido a experiencias pasadas. Los alumnos no son hojas en blanco a la hora de aprender, por ello esta estrategia tiene en cuenta los conocimientos que anteriormente tenían los niños y niñas y se usan como base para crear un aprendizaje significativo, con el cual se reconstruye y reorganiza la información previa.

Los términos *conocimiento previo* y *aprendizaje significativo* vienen marcados por la teoría de Ausubel, Novak y Hanesian (1983).

3.6.6. Gamificación

Es una estrategia que usa los juegos como herramienta de aprendizaje. Facilita la adquisición de conocimientos de manera divertida lo que hace que los niños estén motivados a la hora de aprender, creando una experiencia positiva. Esta estrategia abarca tanto videojuegos como juegos más tradicionales como “serpientes y escaleras”, el bingo, etc.

3.6.7. Refuerzo positivo

El refuerzo positivo es un tipo de condicionamiento operante en el que las acciones realizadas por los niños y niñas cuentan con una serie de consecuencias. Para ello se da un premio o algo que a los alumnos les guste con el fin de aumentar la frecuencia con la que se realiza una conducta.

3.6.8. Rutinas

Las rutinas son actividades que hacemos todos los días de manera regular y sistemática. Son costumbres que no podemos cambiar. Para R. Driekurs (2003) “La rutina

da una sensación de seguridad. La rutina establecida da un sentido de orden del cual nace la libertad." (p. 249).

Estas acciones repetitivas facilitan a los niños un indicador temporal y les aporta seguridad, ya que les proporciona el conocimiento de lo que tienen que hacer en cada momento. Además, les facilita una captación cognitiva, puesto que potencian los procesos cognitivos de los alumnos.

4 DISEÑO DE LA PROPUESTA

La propuesta que se expone a continuación se basa en la experiencia adquirida como profesora en prácticas en el Practicum II del Grado de Educación Primaria. En esta propuesta se presentan una serie de lecciones dirigidas a ofrecer una primera toma de contacto con el español como lengua extranjera a niños de un colegio de Primaria en la República de Irlanda que no cuenta con ninguna lengua extranjera en su curriculum. Esta unidad didáctica se puede incluir bajo el marco curricular del *Social, Environmental and Scientific Education Program*.

El *SESE Program* es una de las áreas del currículo irlandés que comprende tres asignaturas: *Science, Geography and History*. Dentro del curriculum escolar en Educación Primaria, el *SESE Program* debe tener un mínimo de tres horas para las clases desde *1st class* hasta *6th class*, pero los profesores pueden usar parte del *Discretionary Curriculum Time* (dos horas por semana) en este programa si quisieran o si necesitaran ese tiempo adicional.

Puede decirse que la propuesta didáctica que se expone en este trabajo se encuentra concretamente dentro de la parte de *Geography*. Destacando que los contenidos de esta asignatura se dividen en *Human environments, Natural environments* y *Environmental awareness and care*. Todos ellos están relacionados entre sí, ya que tratan sobre los entornos humanos, destacando el entorno natural local.

Teniendo en cuenta el curriculum irlandés y el *Geography Plan* del centro escolar, los objetivos de esta asignatura que se reflejan en la propuesta didáctica son:

- Fomentar la comprensión y apreciación de la variedad de condiciones naturales y humanas en la Tierra.
- Desarrollar empatía con personas de entornos diversos y una comprensión de los derechos humanos.
- Desarrollar la capacidad de usar una variedad de métodos comunicativos, especialmente aquellos interesados con el desarrollo de la habilidad para entender

- Usar y generar imágenes gráficas, como son los mapas, esquemas y diagramas. Esta habilidad se denomina *graphicacy*.
- Fomentar el desarrollo del sentido de lugar y la conciencia espacial, siendo el niño capaz de adquirir una conciencia sobre las características distintivas de los lugares y su ubicación.
- Fomentar la habilidad de investigación geográfica y científica.
- Desarrollar una comprensión de conceptos geográficos apropiados para la edad y curso de los niños y niñas.

Además, hemos de destacar que dentro del plan del centro se incluye la integración de una serie de proyectos, destacando *Contrasting part of Ireland, European and non-European Countries* y *Local Natural Environment*. La elección de diferentes países también proporciona un enlace para estudios de *History* relacionados con esos países y hace que nuestra propuesta se integre aún mejor en el curriculum del centro.

4.1 Contexto

4.1.1. Contexto escolar

Scoil Ursula N. S. es un colegio público de Educación Primaria católico, situado en Strandhill Road, en la ciudad de Sligo, capital del condado del mismo nombre, en la República de Irlanda. Es un colegio con gran cantidad de alumnos que viven en los alrededores de la ciudad.

Debemos tener en cuenta que en las escuelas irlandesas las clases se organizan en:

- *Junior Infants*
- *Senior Infants*
- *First Class*
- *Second Class*

- *Third Class*
- *Fourth Class*
- *Fifth Class*
- *Sixth Class*

La escolarización en la República de Irlanda es obligatoria a partir de los seis años, comenzando en *1st class*. Pero en algunos centros, como Scoil Ursula N. S., los niños pueden empezar a partir de los cuatro años (*Infants classes*). Por ello, puede ocurrir que en una misma clase varíe la edad de los alumnos.

El colegio cuenta con dos líneas desde *Junior Infants* hasta *6th class*. Contando con trescientos setenta y nueve alumnos en total. Se trata de un colegio inclusivo que tiene una gran diversidad de estudiantes, muchos provenientes de otros países.

El Scoil Ursula N. S. ha sido galardonado con un premio a la distinción digital. También, forma parte de *Scoilent Star*, y ha sido reconocido seis veces como *Green School* y como *Active School*.

Respecto a los idiomas, la lengua principal es el inglés y la segunda lengua es el gaélico o irlandés moderno, empezando su estudio desde *Junior Infants*. Como se ha mencionado anteriormente en la Educación Primaria de este país el curriculum no cuenta con una lengua extranjera, por ello vamos a proponer unas sesiones de aprendizaje de las cuestiones más básicas del español.

4.1.2. Contexto del aula

El aula de *1st class*, en la que desarrollaremos la propuesta, cuenta con veintiocho alumnos, de los cuales tres son de Polonia. Aunque estos niños dominan la lengua inglesa, dos de ellos tienen. A veces, ciertos problemas de vocabulario pero con el uso de sinónimos y, en ocasiones, el apoyo en sus compañeros utilizando su lengua materna se pueden solucionar estas dificultades. La edad de los niños y niñas de la clase varía entre

los seis y los ocho años, ya que como hemos mencionado los niños y niñas pueden comenzar con cuatro años la etapa educativa, siendo obligatoria a los seis años.

La organización del aula es en grupos, de manera que los niños están distribuidos en cinco mesas, lo que hace más sencillo trabajar de manera cooperativa entre ellos. Las mesas están distribuidas de tal forma que tenemos tres mesas de seis alumnos, una mesa de cinco alumnos y otra mesa de cuatro alumnos. Cada uno de los grupos tienen un nombre relacionado con el espacio: *Astronauts*, *Planets*, *Aliens*, *Flying Sources* y *Rockets*.

La mayoría de los niños han realizado los cursos anteriores (*Junior Infants* y *Senior Infants*) en esta escuela, por lo que ha sido más fácil la adquisición de normas y rutinas. Además de esto, el trabajo cooperativo implementado en todo el centro hace que el ambiente de trabajo sea pacífico y agradable ya que los alumnos se conocen por haber realizado juntos los cursos anteriores y han creado una sólida amistad entre ellos, siendo bastante empáticos y respetuosos unos con otros. Las clases suelen desarrollarse de manera tranquila y controlada, gracias a las normas y rutinas que se han trabajado desde el principio del curso y algunas desde *Junior Infants* y *Senior Infants*.

4.2 Desarrollo de la propuesta

La propuesta que se presenta a continuación está basada en la experiencia vivida en Scoil Ursula N. S. y consiste en una serie de sesiones, con una duración entre veinte y treinta minutos cada una, destinadas a que los niños y niñas de *1st class* adquieran las primeras nociones de español.

Como ya he mencionado anteriormente, la decisión de realizar estas sesiones basadas en la introducción de una lengua extranjera en el aula surgió como respuesta a la curiosidad de los propios alumnos. Por ello, nos encontramos con que todos ellos parten de la motivación y curiosidad por aprender este idioma, siendo esta una pieza clave en el desarrollo de la propuesta, ya que, como veremos más adelante, en algunos momentos los propios alumnos nos servirán como guía.

4.2.1. Objetivos de la propuesta

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta propuesta son los siguientes:

- Iniciar a los alumnos en el español como lengua extranjera y que la valoren como un medio de comunicación
- Potenciar el trabajo cooperativo e individual de los niños, mediante diferentes actividades
- Identificar las palabras más importantes utilizadas en las sesiones que daremos de español y hacer uso de ellas.
- Utilizar las TIC como medio de aprendizaje en el aula.
- Interactuar de manera básica utilizando técnicas simples (verbales y no verbales).
- Desarrollar empatía con personas de entornos diversos y apreciar la variedad de culturas.
- Fomentar la curiosidad natural del niño por la cultura y geografía de España.
- Desarrollar el conocimiento y la comprensión de entornos locales, regionales y sus interrelaciones con otros lugares.

4.2.2. Metodología y estrategias utilizadas en el aula

En la puesta en práctica de las diferentes sesiones se ha dado mucha importancia a tres formas de enseñanza:

- Conocimiento previo (*Prior learning*)

Teniendo en cuenta esta estrategia, mencionada anteriormente en el apartado 3.6.5, hemos llevado a cabo en el aula ciertas actividades. Por ejemplo, en la primera sesión, se realizó un esquema sobre lo que los niños y niñas conocen

sobre el español y España. De esta manera recopilamos los conocimientos previos de los alumnos y a partir de ahí se reorganiza el nuevo contenido que irán adquiriendo. Así damos un sentido más personal a la propuesta, ya que se basa en lo que la clase en conjunto ha ofrecido en esa sesión, y conseguimos crear un aprendizaje significativo.

- Canciones

La música es un elemento que encontramos todos los días a lo largo de nuestra vida y puede ser una herramienta esencial a la hora de desarrollar nuestro aprendizaje.

En las sesiones hemos utilizado diversas canciones a modo de rutina y para iniciar a los niños en un tema concreto. Estas canciones siempre van acompañadas de acciones que complementan el significado de la letra que escuchan lo que hace más fácil su comprensión y su memorización, además de ser un elemento motivador para los niños.

- Gamificación

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica, durante la propuesta hemos realizado diferentes juegos como el bingo o el *kahoot* que han ayudado a la hora de adquirir los conocimientos de español de forma lúdica. Con el uso del *kahoot*, también pretendemos que los niños y niñas usen las TIC como herramienta en su proceso de aprendizaje.

- Enfoque comunicativo (*Communicative Approach*)

Anteriormente, en el apartado 3.6.3 en el que se habla de las teorías del proceso de adquisición del lenguaje, hemos mencionado el enfoque comunicativo. Teniendo en cuenta ese apartado, las clases de español realizadas en el aula tienen como uno de sus objetivos crear experiencias comunicativas reales, dando así mucha importancia a la competencia comunicativa. Esto se puede observar en la creación de contextos para el uso de lo aprendido y de actividades como el *role play*.

Como se sabe, que el *role play* es una técnica por medio de la cual se representa una situación semejante a la que se puede dar en la vida real. Su objetivo es imaginar y practicar la forma de actuar ante tal situación.

- Refuerzo positivo

Esta estrategia ha sido llevada al aula de dos maneras, individual y por grupos:

- La forma individual consiste en la entrega de *stickers* a cada niño por realizar una buena acción; saber la respuesta a alguna pregunta o por esforzarse mucho en realizar algo.
- Por otro lado, fomentamos el refuerzo por grupos con la entrega de *stars*. Los grupos están formados de tal manera que se corresponden con la división por mesas en el aula. En la clase disponemos de un contador de estrellas en un lado de la pizarra las cuales se otorgan cuando los niños de un grupo están en silencio; atentos a las explicaciones del profesor o cuando mantienen la mesa recogida y ordenada. Al final de la semana los componentes del grupo que tiene más *stars* pueden elegir un regalo de los que la profesora les ofrece.

4.2.3. Rutinas

A continuación, señalaremos algunas de las rutinas que se llevan a cabo en el aula y que son las que hemos utilizado con más frecuencia durante la realización de las sesiones para conseguir el cumplimiento de los objetivos. Estas rutinas son las siguientes:

- Con el cambio de cada asignatura, los alumnos deben recoger los libros o materiales que estaban utilizando y ponerlos en su lugar correspondiente, además de dejar los lápices y las gomas en su vaso en el centro de la mesa, preparados para utilizar más tarde. De esta forma los niños saben que lo que estaban haciendo anteriormente ha finalizado y se predisponen para las nuevas actividades que se van a realizar.

- La utilización de la canción *Hola, ¿cómo estás?* para iniciar las sesiones. De esta manera, los alumnos se preparan para que dé comienzo la clase de español.
- Repetición de una secuencia musical con palmadas. El profesor realiza una secuencia de palmadas que los alumnos deben repetir. Esta rutina es utilizada para llamar la atención de los alumnos cuando una actividad debe finalizar.
- Otra de las rutinas que se llevan a cabo en el aula consiste en que el profesor dice: “*one, two*” y los alumnos deben responder: “*eyes on you*”. Esto nos ayuda a que presten atención a la hora de acabar una actividad o para volver a encauzar el buen comportamiento en la clase
- El uso de la canción *Hasta luego, adiós* para finalizar la sesión. Así los niños son conscientes de que la sesión ha finalizado.

4.2.4. Realización de las sesiones

Primera sesión:

La primera sesión comenzó con una puesta en común de todo lo que sabían los niños y niñas respecto al español y España. Realizamos un esquema en la pizarra para sintetizar todo el conocimiento de los alumnos. El esquema partía de una palabra central: *España*, y a su alrededor surgían diferentes flechas, las cuales señalaban las palabras o conceptos que los alumnos sabían sobre el país, algunos fueron: *hola, tortilla de patata, paella, sevillanas, castañuelas, español, calor, playas y gracias*. Partiendo de su conocimiento previo, hablamos de la posición geográfica que ocupa España respecto a Irlanda y qué medio de transporte se utilizaría para llegar desde España a Irlanda. También, dialogamos acerca de cómo es la bandera de ambos países y si tenían algo en común. Finalmente, resolvimos ciertas dudas que ellos tenían respecto al país y escuchamos algunas anécdotas de los niños en relación con esto.

Posteriormente y partiendo de la palabra *hola*, que había aparecido en el diagrama, creamos un contexto en el que los niños se habían encontrado con una persona y tenían que pensar cuáles son las expresiones más frecuentes en inglés para saludar a

alguien, llegando a la conclusión de que se suele utilizar *Hello, how are you?*. Después, el contexto cambiaba, ya que se encontraban con una persona española, que no hablaba inglés. Entonces, decidimos que teníamos que decir: “hola, ¿cómo estás?”. A continuación, escuchamos una canción en español, que posteriormente nos serviría para comenzar el resto de las sesiones e instaurarla como rutina. La canción *Hola, ¿cómo estás?* ha sido repetida varias veces, con música y sin música, para que los niños pudieran practicar y, además, estaba complementada con una serie de acciones o coreografía para que resultara más fácil su memorización y su comprensión.

Segunda sesión:

Esta sesión empezó con la canción *Hola, ¿cómo estás?* y repasamos de forma rápida lo que recordaban de la sesión anterior, dando especial importancia a los datos geográficos que dimos sobre España y su relación con Irlanda. Posteriormente, siguiendo con el contexto de la situación que presentamos anteriormente, cuando conoces a una persona española que no puede comunicarse en inglés, añadimos la pregunta “¿Cómo te llamas?” A continuación, escuchamos la canción *¿Cómo te llamas?, What’s your name?* y la repetimos varias veces para aprenderla. Para esta canción también aprendimos una serie de acciones o coreografía para ayudar a aprenderla.

Después, realizamos un juego de *role play* en el que los niños debían ir caminando por la clase y a la señal de la palmada debían pararse y establecer una conversación con el compañero situado en el lugar más cercano. Para la conversación que debían tener con el compañero utilizarían las canciones, ya que en ellas aparecen diferentes formas de contestar a la pregunta *Hola, ¿cómo estás?* y cómo responder a *¿Cómo te llamas?*:

- *Hola ¿cómo estás?*
- *Estoy bien y ¿tú?* (pudiendo utilizar también *Estoy estupendament*’)
- *Estoy bien*
- *¿Cómo te llamas?*
- *Me llamo _____ y ¿tú?*

- *Me llamo* _____

He de señalar que, al ser un número impar de alumnos, tuve que participar en la actividad. Esto me ayudó a poder evaluar a los niños y dar un *feedback* más concreto a cada uno atendiendo a sus necesidades. El mayor problema que pude observar en la realización de esta actividad fue que la pronunciación de ciertas palabras era complicada para algunos niños, concretamente la pronunciación de las dos preguntas.

Tercera sesión:

Comenzamos con la canción utilizada como rutina. Después, repasamos lo visto en las sesiones anteriores de manera rápida, destacando la pequeña conversación y prestando especial atención a la pronunciación. Por ello, utilizando las divisiones por mesas, debían repetir el pequeño diálogo. Con estas agrupaciones resultaba más sencillo prestar atención a aquellos que necesitaran ayuda o se sintiesen más retraídos a la hora de hablar en español. En esta sesión uno de los alumnos preguntó si su nombre existe en español o si hay algún nombre parecido al suyo ya que muchos de los nombres de los niños son de origen irlandés y en español no tienen traducción. A raíz de esta pregunta repasamos el diálogo del día anterior, pero ahora tenían que decir su nombre en español o el nombre más parecido al suyo que existe. Después, escuchamos una nueva canción *Hasta luego, adiós* y la repetimos varias veces para aprenderla, junto con sus acciones correspondientes. Esta canción nos servirá para acabar el resto de las sesiones, implantándola como una nueva rutina.

Cuarta sesión:

Unos días antes de esta sesión apareció la palabra *piñata* mientras trabajaban México en la asignatura de *Science*. Además, en las lecciones de español previas habían visto que el nombre del país *España* se escribe también utilizando la grafía “ñ”. Los alumnos tenían curiosidad en esta letra y por ello la cuarta sesión se trató este tema.

Empezamos utilizando la rutina. Después, pregunté si conocían alguna palabra con la letra “ñ”, escrita en la pizarra para que pudieran reconocerla. Los alumnos se

acordaron de las palabras *piñata* y *España* pero no conocían ninguna más. Posteriormente, aprendimos algunas palabras más (*niño, piña, muñeca, montaña, araña, caña, castañuelas*) por medio de tarjetas en las que aparecían esas imágenes. Debían averiguar el objeto por medio de pistas que se les daban. Por ejemplo: “es una fruta de color amarillo por dentro” y los niños adivinaban que el objeto era una piña, después les enseñaba la imagen de la piña, y cómo se escribe la palabra. A continuación, los niños hicieron unas tarjetas como las mostradas al principio con el nombre y el dibujo del objeto, de manera que practicasen la escritura de la “ñ”, y pudieran jugar después a las adivinanzas con esas imágenes. Acabamos con la canción *Hasta luego, adiós*, siguiendo la rutina final.

Uno de los problemas que surgió en esta sesión fue la pronunciación de la “ñ”, por ello dimos mucha importancia a la repetición de las palabras. Para mejorar la pronunciación de esta grafía se pidió a los niños que reprodujeran el sonido que hacen cuando comen “ñam, ñam, ñam” y posteriormente lo incluimos en las palabras que aprendimos.

Quinta sesión:

Dimos comienzo a la quinta sesión con la rutina. Recordamos las nuevas palabras que aprendimos en la sesión anterior utilizando las tarjetas que realizaron los niños. Posteriormente, comenzamos a aprender los números del uno al siete a través de un vídeo *7 steps* y repetimos la pronunciación de cada número varias veces toda la clase a la vez y por grupos, utilizando la división ya hecha por mesas. Después, jugamos a un juego en el que los niños debían hacer parejas de cartas en las que aparecía el dibujo de uno de los objetos que estudiamos el día anterior, repetido una serie de veces, y debían unirlo con el número de veces que estaba dibujado ese objeto, de manera que repasáramos el nombre de los objetos y los números. Al principio jugamos todos juntos utilizando el ordenador y el proyector de la clase. Después, el juego se hizo por mesas y posteriormente en parejas, excepto un grupo de tres personas, de esta manera es más fácil la observación y el *feedback* respecto a la pronunciación y si hay algún problema con el significado de las palabras, aunque esto último podía ser solventado con el trabajo entre

iguales, puesto que unos pueden ayudar a los otros. Terminamos la sesión con la rutina final.

Debemos destacar que en todo momento las imágenes de los objetos fueron las mismas durante todas las sesiones para que los niños no se confundiesen.

Sexta sesión

Iniciamos la sesión con la rutina inicial. Repasamos los números aprendidos en la sesión anterior y continuamos con el vídeo utilizado en la última lección, pero esta vez desde el número uno hasta el diez. Después, hicimos un concurso “El número más rápido” que consistía, en que, divididos por equipos, utilizando la división de las mesas y el nombre de cada una, los alumnos tenían que decir el número que saliese en la pizarra en español. Para ello, el representante de cada mesa elegido por cada grupo debía levantar la mano lo más rápido posible y luego la mesa más veloz contestaba, pudiendo consultar entre ellos la respuesta, pero sin superar los diez segundos de tiempo. A medida que avanzaba el concurso, las pruebas iban adquiriendo más dificultad, por ejemplo, los alumnos debían decir el resultado de una suma, de una resta o el resultado de un problema. Además, con cada prueba el representante del equipo cambiaba. Para anotar los resultados del concurso utilizábamos la pizarra, apuntando puntos al ganador de cada prueba. El equipo ganador recibió tres estrellas para el contador de *stars*.

Finalizamos la sesión con la canción de la rutina final.

Séptima sesión:

La séptima sesión comenzó con la rutina inicial. Posteriormente repasamos lo visto en las anteriores clases, prestando mayor atención a los números, del uno al diez y las palabras con la grafía “ñ”. A continuación, jugamos al juego del bingo. Cada mesa contaba con el mismo cartón de juego para que pudieran ayudarse entre ellos. Los contenidos utilizados en este juego han sido los números en español y las palabras con “ñ” que habían aprendido. En un principio, se enseñaban las imágenes del objeto y el número

que salían, pero, según avanzaba el juego, se iban retirando las imágenes, hasta que al final jugamos sin las tarjetas que mostraban el dibujo de los objetos y de los números. Los miembros de la mesa ganadora de los bingos ganaban un *sticker* cada uno.

Acabamos la clase con la rutina final.

Octava sesión:

Esta sesión empezó con la rutina de la canción inicial y, a continuación, realizamos un repaso sobre todo lo aprendido hasta ese momento. Para ello realizamos un esquema en la pizarra, como el que hicimos el primer día. Colocamos la palabra “España” en el centro y a partir de ahí surgían diferentes flechas con palabras o conceptos que ahora conocían. El esquema terminó siendo muy grande y muchas palabras e ideas que los niños y niñas aportaban no pudieron ser escritas por falta de espacio. Después, realizamos un concurso sobre todo lo que habíamos trabajado utilizando el ordenador del aula y un iPad por cada mesa. Para realizar esta actividad utilizamos el *Kahoot*, que es un servicio web que permite crear cuatro tipos de juegos (*quiz*, *jumble*, *discussion* y *survey*) utilizando ordenadores u otros dispositivos y que permite el diseño de diferentes actividades a cualquier persona. Para este concurso, utilizando la modalidad *quiz*, diseñé un juego sobre los contenidos que habíamos visto en las lecciones de español. Utilizando las divisiones de mesas y los nombres de cada una, *Astronauts*, *Planets*, *Aliens*, *Flying Sources* y *Rockets*, creamos los equipos. Los miembros de la mesa ganadora recibieron como premio una postal de diferentes lugares de España.

La sesión finalizó con la rutina de la canción final.

4.2.5 Evaluación

De acuerdo a los documentos oficiales para el *SESE Program* y el reglamento que regula las asignaturas de *Science*, *Geography* y *History* aportados por el Centro en el que se llevan a cabo estas sesiones, se considera la evaluación de los niños como una parte esencial del proceso de aprendizaje que, además, repercute en la mejora del proceso

de enseñanza. Por ello estos documentos plantean una serie de métodos para realizar la evaluación de los alumnos, destacando los siguientes:

- Evaluamos el desarrollo de conocimientos y habilidades, así como la actitud
- Los maestros usan la observación continua
- Los niños también tienen la oportunidad de evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros
- Dar *feedback* a los alumnos para mejorar su proceso de aprendizaje

Para evaluar estas sesiones nos hemos centrado en la observación continua de los niños, realizando actividades que nos diesen la posibilidad de valorar de manera más individual a cada alumno, pudiéndole ofrecer un *feedback* adaptado a sus necesidades. Algo a lo que hemos dado mucha importancia es el esfuerzo que el alumno ha realizado, debido a que entendemos que iniciarse en las nociones básicas de una lengua extranjera no es sencillo.

Por otro lado, la evaluación no solo ha sido realizada a los alumnos, sino a la planificación y puesta en práctica de la misma, puesto que una valoración constante del trabajo ha ayudado a ir mejorando las sesiones según se iban desarrollando y, de ese modo, ir adaptando, más aún, la planificación al contexto y a los niños y niñas.

5 CONCLUSIONES

Tras llevar a cabo las sesiones mencionadas anteriormente, y haber establecido una relación con la fundamentación teórica, planteada al principio de este trabajo, han surgido una serie de ideas o deducciones sobre aspectos del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Un aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de esta propuesta es que por primera vez participaba en la actividad educativa desarrollada en un contexto escolar de estas características, ya que se trata de una clase en la que la lengua materna es el inglés y el marco curricular es diferente al que he trabajado anteriormente. Esto supone un pequeño obstáculo a la hora de planificar y enseñar, pues, a veces, no se puede recurrir a la experiencia previa que se ha adquirido al haber estado en otros centros o al haber realizado otras planificaciones.

En cuanto a la introducción de las nociones más básicas del español al grupo de niños de esta clase, ha sido de mucha ayuda no aislarlo de otras asignaturas, como *Science*, *Geography* o *Maths*, ya que nos ha proporcionado un punto de apoyo para que las ideas no fueran tan abstractas y acercar a los niños al idioma en cuestión.

Un punto muy importante sobre esta propuesta ha sido la motivación y la curiosidad que ha acompañado a los niños y niñas durante todas las sesiones. En todo momento se encontraban dispuestos a participar y a escuchar atentamente, lo que ha llevado a que el control del aula y la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos fuera más sencillo. Para seguir fomentando esta motivación se han realizado actividades lúdicas y dinámicas, de manera que se pudiese potenciar aún más el aprendizaje de los niños. También, se han llevado a cabo numerosas actividades en grupo para que pudiesen aprender unos de otros y favorecer el aprendizaje entre iguales, ya que muchas veces es más fructífero aprender de un compañero que te pueda dar una solución o explicación más sencilla.

El objetivo durante toda esta propuesta ha sido realizar una primera toma de contacto con nociones básicas del español, como lengua extranjera, de manera lúdica y dinámica y acercar la cultura española a unos niños que sabían muy poco sobre ella. Finalmente he de decir que, en mi opinión, se ha alcanzado este objetivo y ha dado paso a un interés por parte de los alumnos en seguir aprendiendo y conociendo distintos aspectos relacionados con España y, sobre todo, de continuar aprendiendo español.

BIBLIOGRAFÍA

BOCyL (2013) Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 78, 25 de abril 2013.

BOE (2007) Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, 30 de octubre 2007.

Constitution of Ireland, 1 July 1937.

<https://www.gov.ie/en/publication/d5bd8c-constitution-of-ireland/>

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.

Driekurs, R. (2003). *Los Hábitos en Educación Infantil*, Paidós; Madrid.

Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Krashen, S. M., Long, M., & Scarcella, R. (1979). *Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition*. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.

- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lipton, G. C. (1991). *Teaching in Elementary School*. *Hispania*, 74 (1).
- Littlewood, W. (1984) *Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- McArthur, T. (1992) *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ó Duibhir, P., & Cummins, J. (2012) *Towards an ntegrated Language Curriculum in Early Childhood and Primary Education (3-12 years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- https://www.ncca.ie/media/2467/towards_an_integrated_language_curriculum_in_early_childhood_and_primary_education.pdf
- Scoil Ursula N.S. Curriculum Polices. Retrieved from <http://www.scoilursula.com/curriculum-policies.html>
- Vygotsky, L. (1978), *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Buenos Aires: Grijalbo