

# GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2025/2026

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

La ampliación de vocabulario en el ámbito del  
Español como Lengua Extranjera en el contexto de un  
irish primary school a través de canciones: una  
intervención docente mediante el Aprendizaje Basado  
en Proyectos

Enhancing Spanish as a Foreign Language  
Vocabulary in an Irish Primary School through  
Spanish Songs: A Project-Based Learning teaching  
intervention

Autora: Ángela Arobes Cobo

Director: Manuel Pérez Saiz

Fecha: 27 de noviembre de 2025

# Resumen

Este trabajo se centra en las posibilidades que ofrece la utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos para la ampliación de vocabulario en el ámbito del Español como Lengua Extranjera en el contexto de un *irish primary school*, todo lo cual se verá refrendado en el diseño de una intervención docente haciendo uso, para ello, de canciones como elemento motivacional hacia el idioma meta y su cultura. Por medio de una extensa bibliografía, se justifica la importancia del español como idioma y como lengua extranjera, así como lo beneficioso que es aprender una lengua a través de la música. También se expone la realidad de las escuelas irlandesas en la actualidad, los diferentes modelos, su contexto académico y el lugar del Español como Lengua Extranjera y las lenguas modernas en el currículo del sistema educativo de Irlanda. Se considera al vocabulario como uno de los elementos del lenguaje más importantes y significativos para su aprendizaje. Por ello, este se utiliza como medio para completar el proyecto de la intervención docente presentada. En ella, se propone la realización de un proyecto utilizando todo lo aprendido en las sesiones previas por los alumnos de *Sixth Grade* del colegio irlandés *Maynooth Educate Together National School*. La metodología principal es el Aprendizaje Basado en Proyectos y se utilizan canciones del panorama español para la adquisición del vocabulario. A través de seis canciones, se trabajan las diferentes variantes lingüísticas del español desde el castellano hasta las variedades hispanoamericanas, para poder desarrollar y presentar el proyecto final de la intervención. Con ello, el proyecto promueve la integración de nuevos enfoques que favorecen la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en el contexto irlandés.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Proyectos, Español como Lengua Extranjera, canciones, *irish primary school*, ampliación del vocabulario.

# Abstract

This final degree project focuses on the possibilities offered by Project-Based Learning for vocabulary expansion in the Spanish as a Foreign Language within the context of an Irish primary school. The study is substantiated by a teaching intervention that employs songs as a means of motivating learners towards both the target language and its culture. Through an extensive bibliography, the importance of Spanish as a language, and as a foreign language is justified. As well as the benefits of learning a language along music. The context of Irish primary schools is shown, as are the different types of schools and their academic backgrounds. The role of Spanish as a Foreign Language and Modern Foreign Languages is also presented. Vocabulary is considered as the main element to learn a new language. Because of that, it is used as a way to complete the teaching intervention project presented. The teaching intervention proposes a project in which Sixth Grade students at the Irish school Maynooth Educate Together National School, apply the have learnt in previous sessions. Project Based Learning is the principal methodology and Spanish songs are used to acquire vocabulary. All over six songs from different variants of Spanish, the intervention final project is developed. In all this process, the project promotes the integration of innovative approaches to teaching of Spanish as a Foreign Language in an Irish context.

**Key words:** Project Based Learning, Spanish as a Foreign Language, songs, irish primary school, enhancing vocabulary.

# Índice

1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	6
3. Marco teórico .....	8
3.1. El Español como Lengua Extranjera.....	8
3.1.1. La ampliación del vocabulario.....	9
3.1.1.1. La adquisición del vocabulario en ELE.....	10
3.1.2. El aprendizaje del ELE a través de canciones .....	11
3.2. El contexto escolar de las <i>irish primary school</i> .....	13
3.3. El Aprendizaje Basado en Proyectos.....	16
4. Intervención docente “Conecta, crea y canta” .....	19
4.1. Introducción y contextualización de la intervención .....	19
4.2. Objetivos .....	20
4.3. Contenidos.....	21
4.4. Metodología .....	22
4.5. Temporalización .....	23
4.6. Planificación y descripción de las sesiones.....	23
4.7. Evaluación .....	34
5. Conclusiones .....	36
6. Bibliografía .....	37

# 1. Introducción

El Español como Lengua Extranjera (ELE) es uno de los idiomas más importantes en el mundo. Según indica el Instituto Cervantes (2025), actualmente 109 países imparten el ELE en sus aulas.

Atendiendo a la importancia que tiene aprender un nuevo idioma, este Trabajo de Fin de Grado está dedicado a la enseñanza del ELE. La ampliación del vocabulario es el principal objetivo que se quiere llegar a conseguir. Todo esto, a través de canciones españolas como el principal recurso didáctico.

Debido a todo ello, se realiza una exhaustiva revisión bibliográfica en la que se tratan diferentes aspectos que exponen todo lo relacionado con el título principal del trabajo. Por medio del primer apartado, se explica el concepto del ELE concretando en especial la ampliación del vocabulario general y en el ELE, y su aprendizaje a través de canciones. Por otro lado, este trabajo está contextualizado en un *irish primary school* y es por eso que, el siguiente apartado está dedicado a la situación educativa en Irlanda. Para terminar este epígrafe, se investiga sobre la metodología que se va a utilizar posteriormente, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Una vez se tienen las suficientes referencias teóricas, se lleva a cabo la presentación de la intervención docente basada en los autores citados en la revisión bibliográfica. A través de esta, se pretende conseguir que los alumnos de un colegio irlandés puedan ampliar su vocabulario en el ELE a través de canciones en español. La metodología principal se basa en el ABP, con el que se trabajan las canciones propuestas durante las primeras sesiones para poder crear el proyecto final, su propia canción.

Para terminar, se llevan a cabo las conclusiones sobre la propuesta y su efectividad en el aula. Finalmente, se incluyen los puntos de vista a los que se llegan después de todo lo investigado.

## **2. Justificación**

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas son unos de los temas que más se presentan en nuestra sociedad. Una de las razones por las que se investiga sobre el ELE es el incremento de su enseñanza a nivel internacional (Moreno, 2015).

Este trabajo de investigación, se centra en la adquisición del vocabulario como principal objetivo. Según Ainciburu (2014), se trata de un campo en el que todavía no se ha profundizado demasiado, por lo que puede ser beneficioso para alentar a otros autores a explorar más este ámbito de la lingüística. El idioma siempre está acompañado e influenciado por su cultura, tanto es así que llegan a ser dos elementos interdependientes (López, 2020). La inclusión de diferentes culturas dentro de las aulas irlandesas es muy frecuente (NCCA, 2005), por lo que se genera una oportunidad de conocer otras culturas a la vez que su idioma. El NCCA (2025b) incorpora un apartado en el que se proponen diferentes aspectos sobre las Modern Foreign Languages, entre ellos el conocimiento de la cultura de la lengua. Sin embargo, no se especifica una asignatura para cada idioma, por lo que esta intervención podría ser valiosa para dar comienzo a diferentes asignaturas dentro del área.

Actualmente, se están aplicando diferentes enfoques metodológicos para hacer el aprendizaje más significativo y atractivo. El ABP como principal metodología ayuda a que los estudiantes desarrollen habilidades esenciales para vivir en la actual sociedad (Trujillo, 2015). Además, se trata de una metodología con ideología constructivista, que promueve la función del docente como un guía para que los alumnos, de forma autónoma, sean capaces de investigar y llegar a ciertas conclusiones (Santamaría et al., 2021). La música, como recurso didáctico, se complementa muy bien con este enfoque metodológico. Acorde con Colomo y de Oña (2014), es uno de los recursos al que los docentes deben valorar su gran importancia educativa. Las canciones, en este caso, mantienen

una relación con el ámbito del ocio, lo que hace que el aprendizaje a través de ellas sea más atractivo y aumente la motivación del alumnado (Aguilar, 2013).

En definitiva, se trata de una investigación que pretende mejorar el aprendizaje del vocabulario en el ELE y la enseñanza de nuevas lenguas en las aulas de Educación Primaria en Irlanda. Asimismo, se presenta una intervención docente con el objetivo de apoyar ese nuevo ámbito que ya se contempla en el currículo irlandés sobre las *Modern Foreign Languages*. Esta investigación puede resultar muy valiosa para desarrollar nuevos proyectos en esta área, utilizando recursos y métodos innovadores, como es el caso del ABP y las canciones. También, como ya se ha comentado anteriormente, el idioma forma de la cultura por lo que este trabajo beneficia a la integración de culturas en el aula.

### **3. Marco teórico**

En este epígrafe, se detallarán los aspectos más relevantes sobre distintos apartados que sustentan la investigación de este trabajo. Para comenzar, se aborda genéricamente el ELE, la ampliación del vocabulario general y en el ELE, así como el aprendizaje del español a través de la música. Seguidamente, se lleva a cabo una descripción a propósito del funcionamiento de las escuelas de Educación Primaria en Irlanda. Para finalizar, se explica qué es el ABP y en qué teorías pedagógicas está basada esta metodología.

#### **3.1. El Español como Lengua Extranjera**

El español como idioma presenta un gran recorrido histórico desde su origen en la Península Ibérica hasta su expansión por todo el mundo (Moreno, 2015). Asimismo, Moreno (2015) reafirma que el español se ha convertido en una de las lenguas más importantes de comunicación a nivel internacional, fortaleciendo así su papel como lengua extranjera. El español no solamente se centra en la lengua de la Península Ibérica, sino que se trata de un idioma con muchísima variedad geográfica y una constante adaptación a diversos contextos (Moreno, 2015).

Todo idioma está sujeto a una relación con la cultura o las culturas en las que se desarrolla. Moreno (1997) afirma que estos dos elementos son complementarios en su enseñanza y aprendizaje de una lengua. López (2020) explica que cada uno de ellos depende del otro, y argumenta la imposibilidad de centrar únicamente la enseñanza y aprendizaje del ELE en contenidos lingüísticos. Robles (2002) lleva más allá su reflexión explicando la importancia de mostrar las prácticas sociales y valores culturales que están altamente conectados a ese idioma.

La cultura está dividida en varios tipos, en el caso de la música, esta se incluye en la “Cultura con mayúsculas”. Según Miquel y Sans (2004), esta únicamente

puede ser adquirida por aquellos hablantes que tengan un conocimiento de la “cultura a secas”. Acorde a lo explicado por Queraltó (2008), la “Cultura con mayúsculas” es aquella que se puede aprender por medio de libros y enciclopedias.

### **3.1.1. La ampliación del vocabulario**

Martín (2009) sostiene que el vocabulario es uno de los elementos esenciales en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua. Algunas de las estrategias más comunes para ampliar el vocabulario y poder almacenarlo de forma significativa son la escritura, la traducción, la repetición, los sinónimos o antónimos, la relación con un contexto u otro término, entre otros (Martín, 2009).

Por otro lado, San Mateo y Chacón (2018) explican que centrarse en las tareas de aprendizaje de vocabulario es lo más eficaz. La escritura del vocabulario o de las oraciones ayuda a conservar por mayor tiempo el vocabulario aprendido. Esto se debe al esfuerzo cognitivo extra que se realiza en la escritura (San Mateo y Chacón, 2018).

Martínez (1999) expone que la ampliación del vocabulario depende del modo en el que se enseñe el léxico para un aprendizaje significativo. De igual modo, los materiales utilizados en las aulas deben ser auténticos y las actividades tienen que estar contextualizadas para poder tener un impacto en la consolidación y ampliación del léxico en el alumnado (Martín, 2009). Así lo aseguran Suárez y Varela (2002): *“To enable them to recall vocabulary quickly for production, words should be learned in situational sets (vocabulary referred to a particular situation) and semantic sets, which again must be grouped according to sense relations”* (p. 242). Por esta razón, es preferible adquirir el vocabulario de una lengua dentro de un contexto o situación determinada.

La selección del vocabulario a enseñar es considerado otro factor importante en el que se debe tener en cuenta unos criterios. Martín (2009) aboga por tres: la limitación subjetiva, en la que debe haber coherencia a la hora de la elección. En

segundo lugar, la limitación estrictamente objetiva, es decir, el aprendizaje del vocabulario más útil para el uso cotidiano. Por último, el criterio de limitación objetiva corregida la cual tiene en cuenta la frecuencia, la eficacia, la productividad o la conveniencia de la palabra.

### **3.1.1.1. La adquisición del vocabulario en ELE**

La enseñanza del ELE ha incrementado en los últimos años, como indica Pérez-Carmona et al. (2021): “*Spanish as a foreign language (SFL) teaching has both quantitatively and qualitatively increased over the last two decades*” (p. 644). Ainciburu (2014) afirma, también, que el estudio de la adquisición del vocabulario es más reciente como interés, frente a otros campos de la lingüística aplicada a la formación en lenguas extranjeras. Es por esto que la bibliografía de este aspecto lingüístico sigue siendo escasa.

Uno de los elementos primordiales para la comprensión de una lengua extranjera, como puede ser el español, es tener un amplio vocabulario (Oster, 2009). En la misma línea, López (1995) respalda la visión anterior: “*Vocabulary is obviously an important element within a language*” (p. 36). La adquisición del vocabulario precisa de un periodo amplio de tiempo para poder repetir, reorganizar y contextualizar las palabras (Nation, 2001, como se citó en Oster, 2009).

El vocabulario del ELE puede ser adquirido a través de distintas metodologías y utilizando diferentes recursos. Teniendo en cuenta la opinión de He y Fang (2022), actualmente los docentes tienden a ser más innovadores con las metodologías llevadas a cabo en las aulas del ELE. En cambio, los discentes se decantan más por un aprendizaje tradicional en el que la memorización es una de las piezas clave. Esto produce un impedimento para adquirir el vocabulario cotidiano del ELE.

Como muestra de uno de los recursos didácticos que se utilizan durante las clases del ELE, se pueden observar los aspectos que resalta Palion-Musiol

(2020) sobre la autodescripción. Con ella, se practican las cuatro destrezas lingüísticas, además de facilitar el aprendizaje del léxico especializado. A su vez, se trata de un recurso que fomenta el ambiente lúdico dentro del aula del ELE lo que mantiene la motivación del alumnado. Por último, este recurso ayuda a la adquisición del vocabulario en ELE por ser capaz de estimular los dos hemisferios del cerebro, lo que lleva al alumnado a ser más eficiente y más creativo (Palion-Musiol, 2020).

### **3.1.2. El aprendizaje del ELE a través de canciones**

Desde el punto de vista de Díaz (2015), las canciones son un recurso didáctico de gran validez para el aprendizaje de lenguas debido a la convergencia de diferentes factores. En primer lugar, el éxito de la industria musical española. También por la creciente existencia del español en Internet y, por último, la gran variedad de recursos digitales que se presentan gracias a los recientes avances de la tecnología.

Las Heras et al. (2015) también refuerzan la validez de este recurso debido a su potencial comunicativo y los componentes afectivo-motivacional que derivan de ellas. La música es un material que está muy presente fuera del aula y que pertenece al tiempo de ocio, por lo que al incluirla en las clases de idiomas causa un aumento de la motivación en los estudiantes (Aguilar, 2013).

Asimismo, Castro (2010) argumenta que, en el ámbito del ELE, las canciones son ya un “input lingüístico y cultural significativo y han dejado de ser una actividad marginal de la programación para ser concebidas como un poderoso recurso educativo” (p. 1). De hecho, Aguilar (2013) expone que todas aquellas veces que un maestro de idiomas introduce las canciones como recurso didáctico en el aula, intenta relacionarla con diferentes objetivos didácticos y por ello tienen la posibilidad de explotar la canción desde distintos puntos de vista.

Según explica Díaz (2015), las canciones “son muestras reales de lengua y cultura, por lo que permiten múltiples posibilidades de explotación didáctica” (p.

213). Por ello, a través de estas se puede trabajar tanto la cultura como el idioma a nivel de vocabulario, gramática, destrezas orales y escritas (Las Heras et al., 2015; Castro, 2010). Aunque la mayoría de profesores piense que la música y las canciones son un recurso muy eficaz para aprender idiomas, todavía existe una minoría que no estima oportuno este recurso debido a la poca rigurosidad (Castro, 2010).

Además, se deben tener en cuenta ciertos criterios para escoger las canciones que se pretender introducir en el aula ELE. De acuerdo con Las Heras et al. (2015), uno de los criterios es “la adecuación de géneros y épocas musicales a los destinatarios concretos” (p. 1135). Añade, también, que lo coherente sería realizar una lluvia de ideas sobre gustos musicales en el aula, para poder mantener la motivación hacia el aprendizaje entre el alumnado.

Castro (2010) también apoya estas dos propuestas citadas anteriormente, argumentando que es necesario la adaptación del docente a las necesidades e intereses de sus estudiantes, para que estos sigan involucrados y motivados. A pesar de todo lo expuesto previamente, Aguilar (2013) considera que “no existe un único criterio de selección que justifique la presencia de canciones en el aula de español, sino más bien unas necesidades docentes que poder abordar con este material” (p. 17).

En contraste con la opinión anterior, Ballesteros (2010) justifica que:

“A la hora de seleccionar una canción para trabajar en el aula es imprescindible elegir bien el texto. Éste es un factor decisivo, tanto igual de importante que la propia melodía. Cuando ambos poseen las características apropiadas, la canción alcanza valor artístico. Debe ser claro, corto, con palabras de fácil comprensión y pronunciación; con un contenido literario real o imaginario, pero atractivo, en relación con los intereses del niño y en consonancia con su pensamiento” (p. 126).

Finalmente, las canciones son un material muy eficaz, que permite a los docentes explotarla desde distintos puntos de vista tanto culturales como lingüísticos. Como indica Aguilar (2013), posibilita el trabajo de “todos los contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos de la lengua meta, contribuyendo al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en dicha lengua” (p. 41).

### **3.2. El contexto escolar de las *irish primary school***

La educación en Irlanda es uno de pilares más importantes en el ámbito económico, social y cultural para el desarrollo de la sociedad irlandesa (Department of Education and Science, 2004).

The State shall provide for free primary education and shall endeavour to supplement and give reasonable aid to private and corporate educational initiative, and, when the public good requires it, provide other educational facilities or institutions with due regard, however, for the rights of parents, especially in the matter of religious and moral formation (Constitution of Ireland, 1937, p. 168).

Como indica el Department of Education and Science (2004), “Education in Ireland is compulsory from age 6 to 16 or until students have completed three years of second level (post-primary) education” (p. 5). Lo que en España se conoce como Educación Primaria, equivale a la etapa de *Primary School* en Irlanda. En esta etapa, acuden niños y niñas de entre 6 y 12 años. Además, se incluyen dos cursos previos a *First Class*, desde los 4 hasta los 6 años: *Junior Infants and Senior Infants* (Department of Education and Science, 2004).

En la misma línea que el currículo español, el irlandés contempla siete competencias clave para los estudiantes. Entre ellas se encuentran (NCCA, 2023, p. 8):

- *Being an active citizen.*

- *Being creative.*
- *Being an active learner.*
- *Being a Communicator and using language.*
- *Being well.*
- *Being digital learner.*
- *Being mathematical.*

Con respecto a las asignaturas, se presentan seis áreas curriculares principales (NCCA, 2023): *Language, Arts Education, Science, Technology, Engineering and Mathematics Education [STEM], Social and Environmental Education, Wellbeing, and Religious/Ethical/Multi-belief and Values Education – The Patron's Program*. Como muestra el NCCA (2023), según se avanza de ciclo las áreas curriculares se van definiendo en asignaturas más específicas. Por ejemplo, a partir de *Third Class* en el área de *Language* aparecen tres asignaturas específicas, *English, Irish and Modern Foreign Languages*.

En el contexto escolar irlandés, se encuentran tres tipos de escuelas diferentes (Buchanan & Fox, 2009): “‘traditional’ public schools (more than 93% of which are Catholic), gaelscoileanna (Irish language immersion schools), and Educate Together (multi-denominational, child-centered, democratic curricula)” (p. 160). La población irlandesa es bilingüe, ya que desde pequeños, en los colegios de Educación Primaria, aprenden tanto el inglés como el gaélico (Buchanan & Fox, 2009).

Irlanda ha sido siempre un país con mucha diversidad cultural y, a su vez, diversidad lingüística (NCCA, 2005). Según Connolly y Golden (2021), “As a result of rapidly increasing inward migration over the last twenty years, Ireland has changed to become a nation with a wealth of diversity” (p. 32). Debido a esta interculturalidad, muchos de los alumnos conviven con varios idiomas además del inglés y el gaélico (NCCA, 2005). Los maestros y los centros educativos deben respetar todas las diversas culturas que puedan aparecer en el aula de Educación Primaria (Connolly y Golden, 2021). Como indica el NCCA (2005),

uno de los mayores retos para estos es: “supporting learners from a wide range of diverse backgrounds whose first language is not the language of instruction (Irish or English)” (p. 162). Uno de los objetivos de la comunidad educativa es hacer importante la lengua materna de cada alumno y conseguir que sigan utilizándola. “Therefore it is important that the school would use every opportunity to respect the children’s native languages and encourage continued development of these languages, where possible” (NCCA, 2005, p. 165).

Actualmente, no se recoge ninguna asignatura específica para el ELE aunque si existe un espacio que trata sobre las *Modern Foreign Languages* en el *Primary Language Curriculum* (NCCA, 2024). En el contexto educativo irlandés, el ELE únicamente se imparte como asignatura en el *Junior Cycle* (NCCA, 2025a): “designed for a minimum of 200 hours of timetabled student engagement and aims to develop communicative language proficiency broadly aligned with the A band (A1 to A2, basic user) of the Common European Framework of Reference for Languages” (p. 6).

En cuanto al *Primary Cycle*, el *Language Specification* (NCCA, 2025b) recoge los resultados de aprendizaje del inglés, el gaélico y las lenguas modernas por niveles. Acorde con NCCA (2025b), los resultados de aprendizaje o *Learning Outcomes* “are used to describe the expected learning and development for learners at the end of a period of time” (p. 20). Para las *Modern Foreign Languages*, como es el caso del ELE, únicamente se muestran *Learning Outcomes* en los últimos cuatro cursos de Educación Primaria. *Third Class* y *Fourth Class* solamente tienen aquellos centrados en mejorar la conciencia de las lenguas modernas y sus culturas. En cambio, *Fifth Class* y *Sixth Class* cuentan además con la competencia comunicativa en esa tercera lengua (NCCA, 2025b). También se plantea que exista una continuidad y, por ello, la lengua que se enseña en *Third Class* será la misma que se siga enseñando hasta *Sixth Class*.

### **3.3. El Aprendizaje Basado en Proyectos**

El ABP consiste en crear un proyecto a través del trabajo en grupo (Santamaría et al., 2021). Según Trujillo (2015), “El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real” (p. 17).

Conforme a las investigaciones de López et al. (2015, como se citó en Recalde et al., 2024), William Heart Kilpatrick fue el primero en exponer el método basado en la creación de proyectos. El pedagogo estadounidense “abogaba por una ‘filosofía experimental de la educación’, es decir, que el conocimiento se asienta con la experiencia, además manifestaba la crítica sobre la división del conocimiento por áreas o materias” (Recalde, 2024 et al., p. 7072; Santamaría, 2021).

El ABP tiene como principal característica estar orientado hacia la práctica o la acción (Martí et al., 2012 ). A través de las palabras de Recalde et al. (2024), se descubre otra de las características principales del ABP: la participación de forma equitativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto del docente como de los alumnos.

En torno al rol docente, este crea una situación de aprendizaje en la que los alumnos puedan ser capaces de elaborar un proyecto (Trujillo, 2015). A esto, Villanueva et al. (2022), añaden que “el docente debe entender la educación como un proceso de aprendizaje significativo centrado en el estudiante, cuya función principal es monitorear y guiar el aprendizaje y descubrimiento de los alumnos” (p. 435). Acorde con Santamaría et al. (2021), la función del docente es únicamente orientativa, con el fin de que el alumnado encuentre soluciones a los problemas de manera autónoma. El rol del estudiante también tiene gran importancia en la metodología del ABP. Estos deberán realizar lluvias de ideas o toma de decisiones, entre otras, para poder desarrollar un proyecto que de solución a la pregunta planteada al inicio de las sesiones (Villanueva et al., 2022).

Trujillo (2015) añade que los estudiantes no deben limitarse a la escucha activa, sino que deben participar activamente reconociendo problemas, obteniendo información y planteando conclusiones lógicas.

Esta metodología forma parte del “aprendizaje activo” en el Cono de Aprendizaje de Edgar Dale. La base del cono está conformada por el aprendizaje activo, dividido en actividad pura, y actividad participativa y receptiva (Andrade y Chacón, 2018). Por otro lado, se observa una relación entre el Cono de Aprendizaje de Edgar Dale y la Taxonomía de Bloom. Esta muestra el modo en el que se desarrollan los procesos cognitivos en función del nivel de participación del alumnado. El primer elemento expone la progresión comenzando desde el aprendizaje pasivo hasta el activo, mientras que el segundo organiza los niveles del pensamiento desde recordar hasta crear (Andrade y Chacón, 2018). Por ende, ambos se complementan certificando que los niveles de la cúspide de la Taxonomía de Bloom se alcanzan de manera más efectiva a través de actividades que promueven la base del Cono de Dale, es decir, el aprendizaje activo y experiencial.

De acuerdo con Pérez (2012, como se citó en Recalde, 2024), “la metodología activa implica a los estudiantes y los empodera ya que los hace protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, lo que ayuda a romper con la monotonía en la que recae la enseñanza tradicional” (p. 7070). Según el criterio de Martí et al. (2012, p.14), los objetivos que se intentan conseguir con el ABP son:

1. Mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas.
2. Mejorar la capacidad de trabajar en equipo.
3. Desarrollar las capacidades mentales de orden superior.
4. Aumentar el conocimiento y la habilidad en el uso de las TIC en un ambiente de proyectos.
5. Promover una mayor responsabilidad por el aprendizaje propio.

Desde el punto de vista de Martí et al. (2012), aplicar el ABP en un aula tiene bastantes ventajas para el alumnado. En primer lugar, el desarrollo de diferentes competencias, de habilidades de investigación y de las capacidades de análisis y síntesis. Además, los alumnos aumentan sus conocimientos y habilidades, aprenden a evaluar y coevaluar, consiguiendo con todo ello un compromiso en el proyecto.

Para poder entender mejor la metodología ABP, se deben tener en cuenta los fundamentos teóricos en los que se sustenta. Monreal y Berrón (2019) mencionan que el enfoque pedagógico en el que se fundamenta el ABP es aquel con interacción y un aprendizaje activo. Así lo refuerzan Botella y Ramos (2019), explicando que el ABP se basa en una metodología activa y enfocada en el alumno, todo ello siguiendo los principios constructivistas. El constructivismo debe de proporcionar problemas reales que necesiten de conocimientos ya adquiridos para poder aprender de forma activa y resolverlos (López et al., 2025, como se citó en Morocho et al., 2025).

Siguiendo la misma línea, Santamaría et al. (2021) argumenta que la metodología ABP “se basa en las ideologías constructivistas que consisten en una ideología influida por distintas tendencias psicológicas, filosóficas y educativas. Entre los principales fundadores de esta ideología, aparecen algunos pedagogos, psicólogos o docentes como Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky o Dewey” (p. 5). En el caso de Piaget, según Morocho et al. (2025), “el aprendizaje efectivo depende del estadio de desarrollo del sujeto, lo cual exige una adecuada correspondencia entre los desafíos pedagógicos y la capacidad de procesamiento del estudiante” (p. 5). A ello se puede añadir la perspectiva de Dewey (1982, como se citó en Monreal y Berrón, 2019) sobre la importancia del trabajo en grupo para poder desarrollar la inteligencia multiple interpersonal y las habilidades sociales.

## **4. Intervención docente “Conecta, crea y canta”**

En el presente epígrafe, se implementa una intervención docente para cuya planificación y diseño se ha tenido en cuenta, en todo momento, la revisión bibliográfica previamente desplegada. “Conecta, crea y canta” es el título que da nombre a la intervención siguiente, describiendo muy bien lo que se lleva a cabo en ella.

### **4.1. Introducción y contextualización de la intervención**

A continuación, se pretende ofrecer un posible camino de ampliación de vocabulario dentro del ámbito de las *irish primary schools*, esto es, partiendo de la perspectiva del ELE. Todo ello se desarrollará a través de canciones con una metodología ABP, basada en la perspectiva pedagógica constructivista.

El título de la presente intervención docente sintetiza lo que van a experimentar los discentes dentro de este aprendizaje. Primero, conectarán con algunas canciones en español que les proporcionarán la oportunidad de ampliar su vocabulario. Seguidamente, escucharán esas canciones de forma independiente, y crearán una letra para su propia canción con ayuda del tutor y de todos aquellos recursos previamente trabajados. Para terminar, cantarán su canción en el festival de fin de curso del colegio.

Esta intervención tendrá lugar en el colegio irlandés de Educación Primaria Maynooth Educate Together National School, situado en la ciudad universitaria de Maynooth al oeste de Dublín (Irlanda). Se trata de un colegio en el que se promueve el aprendizaje acogedor e inclusivo. Está constituido por 420 discentes y 43 docentes o miembros del staff (Maynooth Educate Together National School [METNS], s.f.). El proyecto que se llevará a cabo en el aula de *6<sup>th</sup> grade*, con un total de 12 estudiantes, de entre 10 y 12 años.

El nivel de español del alumnado irlandés es básico y podríamos situarlo en un nivel A2, según el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas (2002). En las aulas de Irlanda, los alumnos tienen como primera lengua el inglés, y el gaélico como segunda lengua. Debido a la gran inmigración en el país, tanto en el centro escolar como en el aula hay mucha diversidad cultural y plurilingüismo. Acerca del nivel sociocultural, se podría situar en un nivel medio-alto con alguna excepción.

## **4.2. Objetivos**

El principal objetivo de esta intervención docente es ampliar el vocabulario del español como lengua extranjera a través de canciones en español.

Los objetivos específicos se trabajarán durante las diez sesiones. Estos están basados en los contenidos, las metodologías y los recursos que se utilizan en la propuesta didáctica.

- ⇒ Adquirir vocabulario básico a través de las canciones y las actividades.
- ⇒ Conocer la cultura musical tradicional española a través de canciones.
- ⇒ Comprender el significado de las canciones por el lenguaje gestual.
- ⇒ Desarrollar la comprensión oral y la escrita.
- ⇒ Fomentar la expresión oral y la escrita.
- ⇒ Estimular la creatividad.
- ⇒ Trabajar la pronunciación a través de las canciones.
- ⇒ Fomentar el interés y el respeto por el idioma y por la cultura española.
- ⇒ Desarrollar la imaginación.
- ⇒ Reconocer la temática de la canción.
- ⇒ Trabajar de manera cooperativa y colaborativa.
- ⇒ Respetar al resto de compañeros y al docente.
- ⇒ Utilizar responsablemente las TIC.
- ⇒ Participar activamente en eventos de la comunidad educativa.

En base al Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2025), el alumno con un nivel A2, tiene que ser capaz de realizar transacciones básicas. Por otro lado, debe ser capaz de interactuar e intercambiar información cotidiana. Además, tendrá que desenvolverse con diferentes tipos de textos que contengan vocabulario básico y de necesidad inmediata.

Según el NCCA (2025b), los alumnos de *Sixth Class*, tienen que ser capaces de desarrollar tres elementos: “Building an awareness of languages and cultures, developing communicative relationships through language, understanding the content and structure of language, and exploring and using language” (p. 44). Por lo tanto, se puede observar la concordancia y la similitud entre los objetivos que propone el Instituto Cervantes y el NCCA.

### 4.3. Contenidos

Los contenidos presentados a continuación están relacionados de forma directa con los objetivos que se pretenden conseguir, así como con las actividades de la intervención. Tras analizar los contenidos determinados para el nivel A2 de español que aparecen en el PCIC (Instituto Cervantes, 2025), se han tenido en cuenta los siguientes:

- ⇒ El sustantivo.
- ⇒ Clases de sustantivos.
- ⇒ El género de los sustantivos.
- ⇒ El artículo definido.
- ⇒ Los cuantificadores numerales.
- ⇒ El adjetivo.
- ⇒ El verbo.
- ⇒ Tiempos verbales de indicativo: Presente.
- ⇒ La oración simple.
- ⇒ Funciones: Dar y pedir información.
- ⇒ Funciones: Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.

- ⇒ Funciones: Expresar gustos, deseos y sentimientos.
- ⇒ Funciones: Relacionarse socialmente.
- ⇒ Nociones específicas: Ocio: Espectáculos y exposiciones.
- ⇒ Nociones específicas: Actividades artísticas: Música y danza.
- ⇒ Referentes culturales: Música.

#### **4.4. Metodología**

La principal metodología que se va a utilizar en la intervención es el ABP. Por medio de diferentes actividades y juegos, el alumnado trabajará cinco canciones con las que, finalmente, podrá desarrollar un proyecto. En este caso, el proyecto final será la canción que tengan que componer los alumnos de *6<sup>th</sup> grade*. Dentro del ABP, también aparece el aprendizaje cooperativo como forma de trabajar en las distintas sesiones. En muchas de ellas, los estudiantes tienen que organizarse y cooperar para poder llegar a obtener el resultado. Véase en la primera sesión de investigación, en la actividad del “Dictado en carrera” o en la composición de la letra de la canción.

Además, se ha tenido en cuenta el nivel del ELE en el alumnado irlandés para escoger las canciones y las actividades. Todas las canciones tienen un texto simple y su ritmo no es muy rápido. Por ello, tanto la comprensión lectora como la auditiva serán fáciles para ellos. Otra de las características de las canciones escogidas es la repetición de varias de las estrofas, por lo que será más sencilla la ampliación del vocabulario (Ballesteros, 2010). A través de todo la intervención y de su variedad de actividades, se trabaja la comprensión lectora y oral, la expresión escrita y oral, y vocabulario adecuado al estudiantado. Todo ello en base a unos métodos dinámicos y lúdicos que ayudan a que los discentes aprendan de manera que no pierdan la motivación.

En torno al rol del docente y del alumno, se pretende seguir las bases del ABP. En este caso, se puede observar como el docente es un mero guía que proporciona ayuda a los discentes en cualquier momento que lo necesiten. Les

va guiando en cada sesión y proporcionando recursos, cómo las canciones o el muro de vocabulario, para llegar al objetivo final. El alumnado es el encargado de investigar información sobre las canciones, descubrir nuevo vocabulario, trabajar en grupo en las diferentes actividades, debatir y llegar a acuerdos, y terminar componiendo la canción.

## 4.5. Temporalización

Esta intervención docente tendrá lugar durante el tercer trimestre del curso escolar 2026/2027, para que los alumnos puedan adquirir el suficiente vocabulario con el fin de completar el proyecto. Se dedicará una sesión de cincuenta minutos todos los viernes, de 9:30 a 10:20. En total, se llevarán a cabo un total de diez sesiones en las que se utilizarán diferentes canciones con distintos estilos y vocabulario. Primeramente, se dedicará una sesión para la explicación del proyecto. A continuación, desde la segunda hasta la sexta incluida se trabajarán las canciones propuestas. La séptima se utilizará para completar el muro de vocabulario y trabajar el género de los sustantivos. Para terminar, se dedicarán las siguientes dos sesiones a la creación de la letra, la composición de la música y el diseño de las invitaciones del festival. La última sesión será para la representación del proyecto.

## 4.6. Planificación y descripción de las sesiones

<b>Título de la sesión</b>	Conecta I - Presentación
<b>Número de sesión</b>	1
<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Tablets, cartulinas A2, folios y pinturas.

<b>Espacio</b>	Aula 6 <sup>th</sup> grade.
<b>Desarrollo</b>	<p>Primeramente, el docente realiza una presentación sobre el proyecto. En este se trabajan diferentes canciones en español, adecuadas al nivel de los alumnos, para que ellos puedan crear su propia canción en español al final del proyecto.</p> <p>Después, se presentan al alumnado tres canciones al azar que se van a trabajar durante la propuesta.</p> <p>Con el fin de que ellos mismos puedan informarse sobre las distintas canciones, parte de esta sesión se dedicará a la investigación de información sobre estas.</p> <p>Se dividirá a los alumnos en tres grupos de cuatro miembros cada uno. Cada componente del grupo tendrá una función dentro de este. Existirán cuatro roles: el portavoz, el anotador, el investigador y el diseñador. A través de una tablet, el investigador buscará información relevante sobre la canción, por ejemplo: el título de la canción, el intérprete o el año de publicación. En un borrador, el anotador se encargará de tomar apuntes, para posteriormente plasmarlos en una cartulina A2.</p> <p>El encargado de idear un diseño a súicio para escribir la información de manera atractiva en la cartulina será el diseñador. Entre todos los miembros del grupo, completarán la cartulina con palabras de la canción, la información relevante que hayan encontrado o, dibujando representaciones gráficas sobre estas canciones. Todo ello, sin haber escuchado todavía la melodía.</p>

	Por último, el portavoz del grupo realizará una pequeña presentación exponiendo la información que ha encontrado su grupo y que se encuentra en la cartulina.
--	---

<b>Título de la sesión</b>	Conecta II - Color esperanza
<b>Número de sesión</b>	2
<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Ordenador, altavoces, proyector, pizarra digital, folios, letra de la canción impresa, papel continuo.
<b>Espacio</b>	Aula 6 <sup>th</sup> grade.
<b>Desarrollo</b>	<p>En primer lugar, se presenta al alumnado la canción que se va a trabajar en esta sesión. En este caso, se trata de "Color esperanza" de Diego Torres. Para introducirles un poco en el contexto, se explica brevemente quién es el autor y se les pregunta por la temática de la canción.</p> <p>Después, se escucha una primera vez la canción para que se familiaricen con ella. Más tarde, se repite pero con la letra proyectada para poder leerla mientras que la escuchan. Tras esta segunda escucha, se proyecta en la pizarra digital una sopa de letras con distintos sustantivos que aparecen en la canción y que tendrán que resolver entre todos.</p> <p>A continuación, se propone una actividad llamada "Dictado en carrera". Se divide la clase en dos grupos que competirán por memorizar una estrofa de la canción y escribirla lo antes posible. Los grupos colocados al fondo de la clase, contarán con un folio y un bolígrafo para escribir la letra. Antes de escuchar el sonido</p>

	<p>de inicio, los miembros de cada grupo deberán asignarse un orden de salida utilizando los cuantificadores numerales. El funcionamiento del juego consiste en memorizar un verso y volver al grupo a escribir en el folio lo que se ha memorizado. Siguiendo el orden de cada fila, van saliendo todos los miembros de cada grupo. Una vez terminen, entre grupos, se intercambiarán el folio y corregirán la estrofa que ha escrito el contrario. Al terminar, se pide a los discentes que escriban en su cuaderno palabras de vocabulario que hayan aprendido, que les pueda servir para crear la letra de su canción, o que les haya llamado la atención de "Color Esperanza".</p> <p>Además, en cada sesión se dedican unos minutos a escribir un diario de clase conjunto, en el que puedan explicar qué han aprendido durante la clase o qué les ha sorprendido. Para ello, se divide en diez casillas un papel continuo expuesto en una de las paredes de la clase y se escribe en cada una de ellas lo que se vaya realizando en cada sesión.</p>
--	---

<b>Título de la sesión</b>	Conecta III - Sin miedo
<b>Número de sesión</b>	3
<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Ordenador, altavoces, fichas de verbos con acciones, fichas de sustantivos.
<b>Espacio</b>	Aula 6 <sup>th</sup> grade.
<b>Desarrollo</b>	Se comienza la sesión presentando la canción “Sin Miedo” de Rosana. Para entender este concepto, se forma un círculo con

	<p>los alumnos y se les pide que digan una cosa que les de miedo. Después, se les explica que la canción trata sobre lo contrario, sobre cómo se siente vivir sin miedo.</p> <p>Tras este inicio, se escucha dos veces la canción. Seguidamente, se les proporciona una ficha con los verbos que indiquen acción. Esto desemboca en el tradicional juego de "Simón dice". Con esta actividad, practican las acciones que han escuchado previamente.</p> <p>Más tarde, se les reparte otra ficha con los sustantivos más destacados de la canción y los dibujos correspondientes a los sustantivos. Las palabras tienen las letras desordenadas, por lo que tienen que ordenarlas y unirlas con su imagen. Para finalizar, los estudiantes apuntan en su cuaderno palabras de vocabulario importantes de "Sin miedo". También, se escribe un pequeño resumen o esquema en el diario de clase conjunto.</p>
--	---

<b>Título de la sesión</b>	Conecta IV - Libertad
<b>Número de sesión</b>	4
<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Ordenador, altavoces, tablets, ficha con la letra de la canción incompleta, kahoot de la canción.
<b>Espacio</b>	Aula 6 <sup>th</sup> grade.
<b>Desarrollo</b>	Durante esta sesión, se escucha por primera vez "Libertad" de Nil Molliner, la canción escogida para trabajar en esta clase. Luego, para que el alumnado experimente un aprendizaje significativo, se escucha una segunda vez la canción. Esta vez el

	<p>docente realiza gestos relacionados con las palabras que vayan apareciendo en la canción, con el fin de que los alumnos copien los gestos y relacionen cada palabra su correspondiente.</p> <p>Tras ello, se les reparte a cada uno la letra de la canción incompleta. El objetivo es que mientras la escuchen puedan completar las palabras que falten. Además de completar la letra, los discentes tienen que participar, tanto individualmente como en parejas, en el Kahoot de “Libertad”.</p> <p>Este recurso consiste en contestar una serie de preguntas sobre la canción y el autor. En él, tienen que identificar palabras de la letra, escribirlas, reconocer imágenes del videoclip o responder verdadero o falso a algunas afirmaciones.</p> <p>Como en todas las sesiones, se termina apuntando las palabras que consideren que les pueden servir para componer la letra de la canción o aquellas que no conocían. Asimismo, completarán el diario grupal en el espacio correspondiente a esta sesión.</p>
--	--

<b>Título de la sesión</b>	Conecta V - Eso que tú me das
<b>Número de sesión</b>	5
<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Ordenador, altavoces, fichas del dominó de estrofas, ficha de los verbos ser y estar.
<b>Espacio</b>	Aula 6 <sup>th</sup> grade.
<b>Desarrollo</b>	La quinta sesión está dedicada al trabajo de “Eso que tú me das” de Jarabe de Palo. Se trata de una de las canciones que no han

	<p>investigado en la primera sesión, por lo que se dedican unos minutos a conocerla.</p> <p>Antes de la primera escucha, se realiza una lectura en alto de la letra en la que cada estudiante lee un verso. A continuación, después de escucharla, se realiza un “Dominó de estrofas”. Esta actividad consiste en proporcionar las estrofas de la canción separadas, e intentar ordenarlas correctamente. Para ello todos los miembros de la clase tienen que participar, debatir y decidir su decisión final.</p> <p>Una vez terminado el dominó, el docente escribe dos verbos que aparecen en la canción, y con bastante importancia en el español. En este caso, se trata del verbo “ser” y “estar”. El docente escribe dos ejemplos con cada uno de ellos en la pizarra e invita al alumnado a decir en voz alta un ejemplo de cada. Una vez los conocen, completarán diferentes oraciones con el verbo adecuado.</p> <p>Como cierre de la sesión, los estudiantes dedican unos minutos a llenar el diario grupal de clase. También, escriben en su cuaderno las palabras de vocabulario que hayan aprendido en esta sesión.</p> <p>Por último, estos momentos antes de finalizar la sesión, están pensados para preguntar al docente o investigar en el ordenador cualquier duda que haya quedado pendiente.</p>
--	--

<b>Título de la sesión</b>	<b>Conecta VI - Cómo lo vivas</b>
<b>Número de sesión</b>	6

<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Ordenador, altavoces, ficha con letra de la canción incompleta, crucigrama de instrumentos, diccionarios.
<b>Espacio</b>	Aula 6 <sup>th</sup> grade.
<b>Desarrollo</b>	<p>Para comenzar esta clase, se presenta la canción que se pretende trabajar. Para conocer un poco más sobre “Como lo vivas” de Sofía Ellar, se reparten por el aula varios datos separados sobre esta. Los alumnos tienen que ser capaces de encontrarlos y descubrir por ellos mismos toda la información posible.</p> <p>Ahora que ya tienen diferentes datos, se lleva reproduce por primera vez. Al terminar, se abre un pequeño debate sobre qué les transmite esta canción, utilizando las emociones trabajadas anteriormente. Durante la segunda escucha, los alumnos deben ser capaces de completar la letra de la canción y comparar sus respuestas con sus compañeros. Primero lo comparan en parejas, y luego en grupos de cuatro. Esto les ayuda a tener distintos puntos de vista en un mismo ejercicio.</p> <p>En esta sesión, también se trabaja el vocabulario de los instrumentos. Los alumnos cuentan con un diccionario por pareja, el cual utilizan para poder encontrar diferentes instrumentos. Tras esto, se les reparte un crucigrama de instrumentos, que hayan aparecido en las diferentes canciones trabajadas.</p> <p>Para terminar, se escribe en el diario conjunto de clase aquellas palabras, actividades o aspectos a destacar en la sexta sesión.</p>

	Así como también, se deja reflejado en cada cuaderno los instrumentos del crucigrama y de las canciones.
--	--

<b>Título de la sesión</b>	<b>Conecta VII – “Palabrópolis” y género de los sustantivos</b>
<b>Número de sesión</b>	7
<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Tablets, cartulina.
<b>Espacio</b>	Aula 6 <sup>th</sup> grade.
<b>Desarrollo</b>	<p>En esta última sesión del apartado conecta, se confecciona el muro de vocabulario, llamado “Palabrópolis”. En este, se incluyen todas las palabras que han ido escribiendo los alumnos diariamente en sus cuadernos.</p> <p>Estos ponen en común el vocabulario y lo escriben en una cartulina situada en el fondo de la clase. De forma autónoma, ellos deben saber organizarse para obtener un buen resultado de esta actividad.</p> <p>Una vez terminada, vuelven a sus sitios y abren sus cuadernos para poder realizar una lista con todos los sustantivos que cada uno tenga de las canciones trabajadas. A través de estos, se pretende trabajar el género de cada sustantivo utilizando los artículos.</p> <p>Al final de la sesión, se reúne a los discentes en la asamblea para decidir, entre todos, cuál podría ser la temática de la canción que</p>

	van a crear en la próxima sesión. Además, se completa el recuadro correspondiente en el diario de clase conjunto.
--	---

<b>Título de la sesión</b>	Crea I – Letra
<b>Número de sesión</b>	8
<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Pizarra, “Palabrópolis”.
<b>Espacio</b>	Aula 6 <sup>th</sup> grade.
<b>Desarrollo</b>	<p>La octava sesión se dedica a la composición de la letra de la canción. El alumnado, a partir de todo lo trabajado en las últimas sesiones, intenta crear una letra con rimas simples. Recursos como “Palabrópolis”, el diario de clase conjunto, o aquellas actividades que se han ido realizando anteriormente, les sirven para recabar todo el vocabulario necesario.</p> <p>En primer lugar, se realiza una lluvia de ideas en voz alta sobre versos que se les vayan ocurriendo. La canción tiene que ser simple, debido a su nivel del ELE, y seguir la temática decidida.</p> <p>Una vez reunidas las ideas en la pizarra, los alumnos empiezan a trabajar cooperativamente para poder darle un orden. El docente siempre está pendiente y cumpliendo su rol de guía. Para finalizar, se decide el título de la canción.</p>

<b>Título de la sesión</b>	Crea II – Música y diseño
<b>Número de sesión</b>	9
<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Instrumentos, doce cartulinas A4 y ordenador.
<b>Espacio</b>	Aula de Música.
<b>Desarrollo</b>	<p>Durante la sesión previa al “Festival de fin de curso”, los discentes componen una pequeña y simple melodía que acompañe a la letra.</p> <p>Para ello, se trabaja en el aula de música contando con los instrumentos necesarios para crear la melodía. Mientras que componen, se intenta que el alumnado identifique los instrumentos trabajados y recuerde el vocabulario trabajado. Además, tienen la oportunidad de grabar la melodía con el ordenador del aula de música. Al igual que en el resto de sesiones, el maestro está presente para actuar como guía en todo momento y ayudar a los alumnos.</p> <p>Para finalizar, la segunda parte de esta sesión está empleada en la confección de las invitaciones al festival para las familias de los estudiantes. En ellas, reflejan los nombres de los invitados, el título del proyecto y la canción, y la letra de la canción. Con ellas, trabajan la escritura del ELE y hacen que cada invitación sea personalizada para su familia.</p>

<b>Título de la sesión</b>	Canta – Festival fin curso
<b>Número de sesión</b>	10
<b>Tiempo</b>	Cincuenta minutos.
<b>Materiales y recursos didácticos</b>	Instrumentos, letra de la canción, ordenador, altavoces.
<b>Espacio</b>	Salón de actos.
<b>Desarrollo</b>	<p>La última sesión de esta propuesta se dedica a la interpretación de la canción en el “Festival de fin de curso”. Antes de comenzar el evento se llevan a cabo varios ensayos, con el objetivo de comprobar que todos lo necesario para el comienzo de la función está preparado.</p> <p>Al final del evento, en el aula, cada alumno completa la “Diana de autoevaluación” según lo que considere que ha aprendido o mejorado en este proyecto.</p>

## 4.7. Evaluación

En toda intervención, debe haber una evaluación que pueda valorar desde diferentes perspectivas el conjunto de actividades. En este caso, se han escogido detenidamente algunas técnicas de autoevaluación y de evaluación.

En primer lugar, las autoevaluaciones se llevarán a cabo tanto por el docente como por el propio alumnado. Cada uno contará con una “Diana de autoevaluación” personalizada, con los aspectos a evaluar desde cada posición. El funcionamiento de las dianas es sencillo, ya que a través de una leyenda de calificaciones cualitativas cada alumno puede pintar lo que considere sobre su esfuerzo en cada apartado. En el caso del profesor, la base será la misma pero tendrá diferentes apartados de evaluación. Teniendo en cuenta el contexto

familiar de cada discente, el profesor observará la evolución de los alumnos en las destrezas del idioma. Asimismo, se llevarán a cabo anotaciones sobre aspectos de atención, participación y comportamiento.

Por otro lado, tanto el docente como los discentes relatarán todo lo realizado en cada sesión a través de un diario. El diario del alumnado será compartido entre todos, por medio de una sección de papel continuo, se crearán diez espacios para describir brevemente lo que se ha hecho en el total de las sesiones. De esta manera, los alumnos podrán escribir todas las perspectivas sobre cada sesión en un mismo apartado y disfrutarán de su lectura cuando les apetezca recordarlas o necesiten algo en concreto. En cuanto al diario del docente, consistirá en recoger todos los datos posibles sobre los puntos fuertes y los débiles a mejorar, como por ejemplo: la flexibilidad ante cada niño, la organización y preparación de las sesiones, y la innovación de las actividades.

## **5. Conclusiones**

Después de un bagaje de investigaciones sobre el ELE como tema principal, y a través de la intervención docente, se han podido concluir diferentes aspectos. Uno de ellos y de gran importancia, es que la intervención docente debe estar basada en unas teorías previas que puedan justificarla.

En este caso, a pesar de la escasa bibliografía sobre la adquisición del vocabulario en el ELE, se ha llegado a recabar la suficiente para que la intervención se base en estos autores. En torno a la educación irlandesa, se ha analizado información relevante sobre su contexto educativo. Con ello, involuntariamente, se ha conseguido ver las diferencias entre los contextos educativos de España e Irlanda. Por un lado, se ha logrado que el ABP sea la principal metodología de la intervención docente, contrastando opiniones de distintos autores sobre esta metodología. Este último aspecto ha servido para distinguir las correctas características que corresponden a este enfoque metodológico innovador, y que se ha aplicado posteriormente en la intervención docente. Por otro lado, se ha comprobado, en base a bastantes referencias bibliográficas, que las canciones son muy beneficiosas, no solo para el aprendizaje en general, sino en el ELE y los idiomas en específico.

Respecto a la intervención docente, se considera que las actividades propuestas son adecuadas para la ampliación de vocabulario, y que con ellas se consiguen varios de los objetivos mencionados. Se trabaja el vocabulario del ELE a través de canciones adecuadas a la edad y el nivel del idioma de los discentes, así como la cultura y la pronunciación. Además, se trata de una intervención que todavía no se ha llevado a cabo, por lo que algunos objetivos tendrán que ser valorados al final de su ejecución.

Finalmente, este trabajo ha supuesto una vía innovadora para el aprendizaje del ELE a través de canciones. Por ello, invita a seguir investigando sobre distintos enfoques y propuestas para enseñar y aprender el ELE.

## 6. Bibliografía

Aguilar López, A. M<sup>a</sup>. (2013). Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 15 – 43.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42234](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42234)

Ainciburu, M. C. (2014). El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable?. En *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, (8), 1 – 18.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782951>

Andrade, E. y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso: revista de educación*, (41), 251 – 267.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6742360>

Ballesteros Egea, M. (2009). La didáctica de las canciones en Inglés desde una metodología musical y de la lengua inglesa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 123 – 132.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282996>

Botella Nicolás, A. M<sup>a</sup>. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127 – 141.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n163/0185-2698-peredu-41-163-127.pdf>

Buchanan, N. K. y Fox, R. A. (2009). Teaching in different ethos of choice: a comparison of two countries. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación*. 2(3), 157 – 172.  
<https://link.gale.com/apps/doc/A228662396/AONE?u=anon~1ea8450e&sid=googleScholar&xid=bc537792>

Castro Yagüe, M. (2010). *Las canciones en la clase de ELE: Un recurso didáctico para la integración de las destrezas* [Taller]. III Jornadas de profesores de español como lengua extranjera en China. Pekín, China.  
[http://sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasT\\_Castro.pdf](http://sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasT_Castro.pdf)

Colomo, E. y de Oña, J. M. (2014). Pedagogía de la Muerte. Las canciones como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109 – 121.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5117559>

Connolly, C. y Golden, B. (2021). Intercultural Education in the Irish Primary Classroom. En S. Keating, B. Collins, M. Nohilly, Carol O'Sullivan y B. Morrissey (Eds.), *Diversities: Interpretations through the Context of SPHE* (pp. 32 – 41). SPHE Network. [https://sphenetwork.ie/wp-content/uploads/2021/06/conference\\_proceedings\\_2018.pdf](https://sphenetwork.ie/wp-content/uploads/2021/06/conference_proceedings_2018.pdf).

Constitución of Ireland [Const.]. Art. 42.4.29 de diciembre de 1937 (Irlanda).

Department of Education and Science. (2004). *A Brief Description Of the Irish Education System*[Archivo PDF].  
<https://assets.gov.ie/24755/dd437da6d2084a49b0ddb316523aa5d2.pdf>

Díaz Bravo, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (24), 203 – 214.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5198771.pdf>

He, Y. y Fang, J. (2022). El potencial de la enseñanza del vocabulario a través del Aprendizaje Basado en Datos (ABD) en el aula de ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (34), 140 – 157.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/226624>

Instituto Cervantes. (2025). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

Las Heras Calvo, M., Sáez Hernández, M. y Serrano, T. (2015). Sobre el uso de las canciones en el aula de ELE: sintonizando con los alumnos y afinando contenidos, en *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 1135 – 1144). Asociación para al Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE.  
[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/asele/pdf/25/25\\_1135.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/25/25_1135.pdf)

López Campillo, R. M<sup>a</sup>. (1995). Teaching and learning vocabulary: an introduction for english students. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 10, 35 – 50.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282507>

López Martínez, L. (2020). La difusión de la cultura en el aula de ELE a través de las series de televisión. *Lingüística hispánica teórica y aplicada: estudios léxico-gramaticales didácticos y traductológicos*. 10(10), 225 – 235.  
<https://doi.org/10.18778/8220-201-4.16>

Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2012). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT, Descubre y Crea*. 46(158), 11 – 21.  
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>

Martín Martín, S. (2009). La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3(9), 157 – 163.  
[https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.martin.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martin.pdf)

Martínez, A. (1999). *Adquisición del vocabulario* [Taller]. XXXIV Congreso: El español a las puertas del siglo XXI. Zaragoza, España.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_34/congreso\\_34\\_15.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_34/congreso_34_15.pdf)

Maynooth Educate Together National School. [METNS]. (s.f.). *About Maynooth ETNS*. <https://maynoothet.ie/about/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.

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

Miquel López, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (0).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>

Monreal Guerrero, I. M. y Berrón Ruiz, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21 – 41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>

Moreno Fernández, F. (2015). *La maravillosa historia del español*. Espasa.

Moreno López, I. (1997). *La enseñanza de cultura en la clase de español*. [Comunicaciones y seminarios]. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. VIII Congreso Internacional de la ASELE. Alcalá de Henares, España.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893711>

Morocho Carrión, M. L., López Chávez, J. A., Rivas Chuya, F. P. y Villagrán Yascaribay, M. J. (2025). Aprendizaje basado en problemas y proyectos: claves socio-constructivistas para la enseñanza en secundaria. *Sapiens Discoveries International Journal*, 3(1), 1 – 16. <https://doi.org/10.71068/vmwnye35>

National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2005). *Intercultural Education in the Primary School: Guidelines for Schools*. [Archivo PDF]. [https://www.curriculumonline.ie/getmedia/236745b0-a222-4b2a-80b1-42db0a3c7e4c/Intercultural-Education-in-Primary-School\\_Guidelines.pdf](https://www.curriculumonline.ie/getmedia/236745b0-a222-4b2a-80b1-42db0a3c7e4c/Intercultural-Education-in-Primary-School_Guidelines.pdf)

National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2023). *Primary Curriculum Framework. For Primary and Special Schools*. [Archivo PDF]. <https://www.curriculumonline.ie/getmedia/84747851-0581-431b-b4d7-dc6ee850883e/2023-Primary-Framework-ENG-screen.pdf>

National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2024). *Primary Language Curriculum – including draft Modern Foreign Languages (MFL). For all primary and special schools. For consultation*. [Archivo PDF]. [https://ncca.ie/media/5pcpf4je/draft\\_plc\\_modernforeignlanguages.pdf](https://ncca.ie/media/5pcpf4je/draft_plc_modernforeignlanguages.pdf)

National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2025a). *Junior Cycle Modern Foreign Languages. French, German, Italian, Spanish. Curriculum Specification*. [Archivo PDF]. [https://curriculumonline.ie/getmedia/354483c8-8c67-4e73-8a26-eb758de15432/Junior-Cycle-Specification-MFL\\_EN.pdf](https://curriculumonline.ie/getmedia/354483c8-8c67-4e73-8a26-eb758de15432/Junior-Cycle-Specification-MFL_EN.pdf)

National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2025b). *Language Curriculum. Language Specification. For Primary and Special Schools*. [Archivo PDF]. <https://www.curriculumonline.ie/getmedia/e9015c36-2f03-435c-805a-4c6b61040f0b/Primary-LANG-Spec-ENG-INT.pdf>

Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: De la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum* (11).  
<http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.31830>

Palion-Musiol, A. (2020). De la imagen a la palabra. El desarrollo del vocabulario léxico en la clase de ELE mediante el empleo de técnicas audiodescriptivas. *Lengua y Habla*, 24, 132 – 145.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8223755>

Pérez-Carmona, J., Vicente-Bújez, A., Díaz-Mohedo, Mª. T., y Ortega-Martín, J. L. (2021). Learning Spanish as a foreign language through music. *Aula Abierta*, 50(2), 643 – 652. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.50.2.2021.643-652>

Queraltó, P. (2008). *Cultura e interculturalidad en el aula de ELE* [Talller]. V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. Río de Janeiro, Brasil.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2008/55\\_queralto.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/55_queralto.pdf)

Recalde Drouet, E. M., Chicaiza Valle, V. L., Guanga Inca, U. R., Bravo López, Z. M., y Molina Herrera, S. M. (2024). Importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7068 – 7083.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9229](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9229)

Robles Ávila, S. (2002). *Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE*. [Comunicación]. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. Murcia, España.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2802131>

San Mateo Valdehíta, A. y Chacón García, C. (2018). Ampliación del léxico en español como L2 en relación con la categoría gramatical de las palabras: estudio experimental con hablantes de portugués, en *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 731 – 740). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9480794>

Santamaría, A. E., Pareja, S. G., Angulo, A. I., y Sáenz-Laguna, M. L. (2021). La historia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en, *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación*. (pp. 5 – 8). Universidad de La Rioja.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7760268.pdf>

Suárez, E. y Varela, R. (2002). Vocabulary acquisition strategies. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 14, 233 – 250.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=295041>

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

<https://elibro-net.unican.idm.oclc.org/es/ereader/unican/114145>

Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G. y Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 433 – 445. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>