

**Facultad de Educación**



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**El diccionario: un recurso para el aprendizaje en el aula de segundas  
lenguas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria**

**The Dictionary: a Resource for Learning in Second Language Classrooms  
in Secondary Education**

**Cristina Gómez Cagigas**  
**Especialidad: Lenguas Extranjeras**  
**Directora: Marta Gómez Martínez**  
**Curso académico: 2016-17**  
**Fecha: junio de 2017**

## Índice

|                                                                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Resumen y palabras clave .....</b>                                                                                                        | <b>3</b>  |
| <b>Abstract and key words.....</b>                                                                                                              | <b>4</b>  |
| <b>2. Introducción.....</b>                                                                                                                     | <b>5</b>  |
| <b>3. Objetivos.....</b>                                                                                                                        | <b>7</b>  |
| <b>4. Marco teórico .....</b>                                                                                                                   | <b>8</b>  |
| <b>A) Los diccionarios de LE y L2 .....</b>                                                                                                     | <b>8</b>  |
| i) Definición.....                                                                                                                              | 8         |
| ii) Tipología y uso .....                                                                                                                       | 11        |
| <b>B) El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Cooperativo (AC):<br/>        definición, principios y características.....</b> | <b>17</b> |
| <b>C) El Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE):<br/>        definición, principios y características.....</b>        | <b>21</b> |
| <b>5. Propuesta didáctica: la realización de un diccionario en el aula de AICLE<br/>de Secundaria. ....</b>                                     | <b>26</b> |
| <b>A) Objetivos .....</b>                                                                                                                       | <b>28</b> |
| <b>B) Contenidos .....</b>                                                                                                                      | <b>28</b> |
| <b>C) Actividades.....</b>                                                                                                                      | <b>29</b> |
| <b>D) Instrumentos de evaluación .....</b>                                                                                                      | <b>39</b> |
| <b>E) Atención a la diversidad .....</b>                                                                                                        | <b>40</b> |
| <b>F) Temáticas transversales.....</b>                                                                                                          | <b>41</b> |
| <b>6. Conclusiones .....</b>                                                                                                                    | <b>47</b> |
| <b>7. Referencias bibliográficas .....</b>                                                                                                      | <b>50</b> |
| <b>8. Anexos.....</b>                                                                                                                           | <b>53</b> |
| <b>1. Modelo de acta de reunión: .....</b>                                                                                                      | <b>53</b> |
| <b>2. Rúbrica de autoevaluación:.....</b>                                                                                                       | <b>54</b> |
| <b>3. Rúbrica de evaluación entre iguales: .....</b>                                                                                            | <b>55</b> |
| <b>4. Rúbrica de evaluación del profesor: .....</b>                                                                                             | <b>56</b> |

## 1. Resumen y palabras clave

Con este Trabajo de Fin de Máster pretendemos realizar un estudio sobre el diccionario como recurso para el aprendizaje en el aula de segundas lenguas. En un primer momento, revisaremos la definición de diccionario y haremos un recorrido por su tipología y uso con el fin de determinar cuál nos interesa más para nuestra propuesta didáctica. Posteriormente, explicaremos en qué consiste el Aprendizaje Cooperativo (AC), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE), metodologías clave que nos permitirán llevar a cabo el proyecto que detallaremos más adelante. También haremos hincapié, además de en su definición, en los principios por los que se rigen así como en las características que las definen. Por último y tras la revisión bibliográfica sobre estos ejes centrales, desarrollaremos una propuesta didáctica que consiste en la realización de un diccionario que podría emplearse como recurso de apoyo en el aprendizaje de aquellas materias que se imparten en segundas lenguas.

**Palabras clave:** diccionario, Aprendizaje Cooperativo (AC), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE), Programas de Educación Bilingüe.

## Abstract and key words

In this paper we seek to carry out a study of the dictionary as a resource for learning in second language classrooms. Firstly, we will review the definition of dictionary and look in detail at its typology and uses in order to determine which one best suits our didactic proposal. Afterwards we will explain what Cooperative Learning (CL), Project-Based Learning (PBL) and Content and Language Integrated Learning (CLIL) are all about; these key methodologies will allow us to implement the project that we will detail further on in this paper. We will also highlight, in addition to their definitions, the principles behind each of them as well as their main characteristics. Finally, after reviewing the literature on these central axes, we will develop a didactic proposal that consists in the creation of a dictionary that could be used as a support resource for learning those subjects that are taught through second languages.

**Key words:** dictionary, Cooperative Learning (CL), Project-Based Learning (PBL), Content and Language Integrated Learning (CLIL), Bilingual Education Program.

## 2. Introducción

Con este Trabajo de Fin de Máster pretendemos realizar un estudio sobre el diccionario como recurso para el aprendizaje en las aulas de segundas lenguas. En las últimas décadas, se ha observado que, debido a una serie de factores, el diccionario ha quedado a menudo relegado a un segundo plano en contextos como el educativo. El auge en el empleo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información en el aula en detrimento de los recursos en papel –como el diccionario tradicional-, la rápida evolución de las lenguas que hace que, por ejemplo, en el caso del inglés, surjan nuevos términos con relativa frecuencia, la evolución de las actividades que se realizan en el aula, etc. son algunas de las posibles causas que explican este cambio de tendencia en el uso del diccionario.

En el presente trabajo, tras definir y analizar la tipología y uso del diccionario, y repasar las metodologías que se encuentran de manera más recurrente en los Programas de Educación Bilingüe, vamos a realizar una propuesta didáctica relacionada con la adquisición de léxico en AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera). Esta consistirá en la creación de un glosario o compilación léxica en una disciplina no lingüística (DNL, de ahora en adelante) en el aula de Educación Secundaria Obligatoria bajo la forma de un *lapbook*. Las DNL son aquellas materias que se imparten en una segunda lengua en los Programas de Educación Bilingüe y que vienen debidamente detalladas en la LOMCE.

Como veremos más adelante, es importante tratar de alcanzar un equilibrio entre el contenido y la lengua. O dicho de otro modo, el alumno necesita adquirir un léxico determinado en la segunda lengua que le sirva de rudimento para comprender las explicaciones propias de una asignatura concreta. En cuanto a esta adquisición de vocabulario hay dos posturas enfrentadas: la defendida por los que abogan por la elaboración de listas de palabras y los que se oponen a esta manera de proceder.

La propuesta que vamos a presentar en este TFM pretende ser comprensiva y aunar ambas posturas. Los diccionarios no dejan de ser meros listados de palabras pero si conseguimos que el discente reflexione y analice, por ejemplo, el contexto en el que se emplea un término, conseguiremos ir un paso más allá. De este modo, lograremos que el alumno se sumerja de lleno y se implique en su propio proceso de aprendizaje.

En definitiva, en las próximas líneas trataremos de demostrar que el diccionario, ya sea en papel o en formato electrónico, aún tiene cabida en las aulas, en este caso de Educación Secundaria Obligatoria. Y como docentes, debemos guiar al discente y enseñarle que tiene a su disposición numerosos recursos cuando se le plantea una duda relacionada con el léxico y no ha de acudir necesariamente a los traductores en línea.

### 3. Objetivos

Con este Trabajo de Fin de Máster pretendemos conseguir los objetivos que se citan a continuación:

- Mostrar una visión comprensiva y no reduccionista del diccionario.
- Señalar las principales características de los diccionarios de LE (Lengua Extranjera) y L2 (Segunda Lengua).
- Averiguar cuáles son los fundamentos del Aprendizaje Cooperativo (AC).
- Considerar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el aula de Secundaria.
- Incluir información sobre la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).
- Definir las disciplinas no lingüísticas (DNL) y enmarcarlas en el AICLE.
- Desarrollar una propuesta didáctica práctica: la realización de una compilación léxica o un diccionario en una disciplina no lingüística (DNL).

El presente trabajo consta, por tanto, de dos partes diferenciadas: la primera aglutina los aspectos más teóricos arriba mencionados sobre el uso y la tipología de los diccionarios, el Aprendizaje Cooperativo (AC), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE); la otra comprende una propuesta práctica, la realización de una compilación léxica o diccionario en el aula.

## 4. Marco teórico

En este apartado, nuestro objetivo es el de desarrollar una serie de conceptos claves para comprender la propuesta didáctica que se desarrollará en la siguiente sección del presente trabajo. Tras revisar la bibliografía existente sobre la tipología y uso del diccionario, el Aprendizaje Cooperativo (AC), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE), vamos a tratar de explicar estos conceptos en los siguientes puntos de esta sección.

En el primero de ellos, definiremos qué se entiende por diccionario así como su tipología y uso. A este respecto, haremos mención especial de los monolingües y bilingües. En el segundo, precisaremos qué es el Aprendizaje Cooperativo (AC) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), qué principios los rigen y qué los caracteriza. En el tercero y último, definiremos el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE): señalaremos en qué consiste y mencionaremos qué principios sigue y qué rasgos presenta.

### A) Los diccionarios de LE y L2

#### i) Definición

Definir el término diccionario no resulta una tarea del todo sencilla debido a que podemos encontrarlo encabezando numerosos títulos. En este sentido, Porto Dapena (2002, p. 42) sostiene lo siguiente: “No hay que olvidar que, a veces, con el vocablo *diccionario* se alude también a obras que no constituyen exactamente descripciones léxicas o se ocupan incluso de objetos ajenos por completo al lenguaje”. A esto se le añade “la dificultad de formular una definición satisfactoria, integradora y rigurosa de estos repertorios; su heterogeneidad, los variados objetivos con que se elaboran, las diversas necesidades a que atienden y sus distintos soportes” (Medina Guerra et al., 2003, p. 57).

Todos estos aspectos que guardan una estrecha relación con los diccionarios explican las distintas definiciones que se pueden encontrar sobre un mismo concepto: el diccionario. Sí hay mayor consenso en cuanto a su orientación práctica y finalidad didáctica, pues se trata de una obra de consulta a la que uno acude para resolver una duda determinada. Por lo tanto, el diccionario es una compilación léxica que, normalmente, no se conoce en profundidad sino vagamente. Por este motivo, generalmente se tiene una visión simplista y reduccionista del mismo ya que lo consultamos recurrentemente con el fin de despejar dudas acerca del significado, uso y/o ortografía de un término determinado. En nuestro contexto, el del aprendizaje y enseñanza en segundas lenguas, en este caso en Educación Secundaria, es habitual recurrir al diccionario como fuente de consulta ya sea en papel o en formato electrónico.

A continuación, hemos seleccionado las definiciones que diversas fuentes han dado del concepto de diccionario:

Bernard Quemada define el diccionario desde tres puntos de vista (apud Medina Guerra et al., 2003, p. 58): “a) como instrumento cultural, deudor de un proyecto didáctico, b) como un conjunto documental sistematizado y c) como producto técnico-comercial, vinculado tanto a los aspectos materiales de su realización, como a las tácticas de comercialización del objeto”. Si respetamos al pie de la letra esta definición de Quemada, no todos los estudios que se realizan sobre cuestiones léxicas podrían recibir el nombre de diccionario. De hecho, en palabras de Medina Guerra et al., (2003, p. 58) “en puridad, el diccionario vendría a ser un conjunto organizado de estudios parciales y con criterio homogéneo del léxico de una lengua”.

Para la Real Academia Española (RAE), por su parte, el diccionario es un “repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación” (RAE, 2001, s.v.). Esta definición dista bastante de la que esta misma institución defendía hasta hace escasas fechas y que Porto Dapena recoge en su obra (2002, p. 34): “Libro en que por orden comúnmente

alfabético se contienen y explican todas las dicciones de uno o más idiomas, o las de una ciencia, facultad o materia determinada”.

Porto Dapena, por su parte, reconoce que aún no se ha definido el concepto de diccionario “satisfactoriamente” a pesar de tratarse de una realidad cotidiana. En sus palabras (2002, p. 35), “el diccionario responde a unas necesidades concretas; a saber resolver las dudas que acerca de las palabras concretas puedan presentársele al usuario de la lengua, y, en segundo término, tratar de que esa resolución sea lo más rápida, eficaz y precisa posible”.

Y el autor prosigue explicando lo siguiente (2002, p. 37),

El diccionario no está pensado para poder resolver todas las dudas del lector o hablante de una lengua, sino tan solo unas pocas, precisamente aquellas para las que ha sido concebido y escrito. De hecho, “(...) cada diccionario posee unas metas y fines específicos, que no pueden ser desconocidos ni olvidados por el usuario” (Porto Dapena, 2002, p. 37). Porto Dapena (2002, p. 37) distingue cuatro fines: “a) traducir de una lengua a otra, b) descifrar una terminología o vocabulario especial, c) dominar los medios de expresión que ofrece la lengua común, y d) aumentar los conocimientos sobre un determinado campo del saber humano.

Así, en función del fin determinado que persiga el diccionario, este presentará un contenido y una estructura u otro. Lo que, según este autor, no puede variar es su consideración atomística del léxico (Porto Dapena, 2002, p.38):

(...) todo diccionario viene determinado por una serie de factores variables, que son: a) la amplitud de entradas, en su doble vertiente, de número y extensión, b) el modo de tratar esas entradas, c) la ordenación a ellas aplicada, y, finalmente, d) el soporte –en papel o informático– de sus informaciones.

## ii) Tipología y uso

Existen distintos tipos de diccionario; estos dependen, por ejemplo, de la información que contienen o de cómo están organizados. A continuación, veremos algunos de los diccionarios que existen. Y al final de este apartado, plasmaremos esta tipología en un cuadro sinóptico.

Podemos distinguir dos grandes categorías de diccionario si atendemos a la información que ofrecen: los diccionarios lingüísticos y los no lingüísticos. Porto Dapena (2002, p. 43) afirma que “un diccionario lingüístico estudia las palabras, un no lingüístico se ocupa de la realidad representadas por éstas”. Este autor explica que, por ejemplo, un diccionario etimológico estudia el desarrollo histórico de las unidades léxicas que sirven de entradas mientras que uno de carácter biográfico se encarga de narrar la vida de los personajes representados por los nombres que encabezan los artículos.

En la categoría de diccionarios no lingüísticos destaca la enciclopedia, al ser el más representativo de este grupo. Suele consistir en una obra de gran extensión en la que se ofrecen, más o menos sintetizados con fines divulgativos, todos los conocimientos humanos, dispuestos por temas, que puedan aparecer ordenados por materias o, como es hoy habitual, alfabéticamente, lo que da lugar a dos tipos diferentes: la enciclopedia sistemática o metódica y la alfabética (Porto Dapena, 2002, p. 44). Algunas de las más destacadas son la *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana* (*Enciclopedia Espasa*), publicada por primera vez entre 1905 y 1908, o la *Gran enciclopedia Ryalp*, que apareció por primera vez entre 1971 y 1977.

Por otro lado, resulta curioso el caso de los diccionarios enciclopédicos, híbridos de diccionario y enciclopedia, que suelen denominarse simplemente diccionarios. Porto Dapena (2002, p. 47) señala que “(...) lo común es concebir el diccionario enciclopédico como un diccionario general de la lengua, al que se añade una buena cantidad de artículos científicos y técnicos, a nombres geográficos y personajes históricos”. Algunos de los diccionarios enciclopédicos más conocidos son *El pequeño Espasa* (1994), el *Diccionario*

*enciclopédico Salvat* (1993) o el *Diccionario enciclopédico Planeta Agostini* (1995).

Finalmente, dentro del grupo de los diccionarios no lingüísticos, figuran los diccionarios terminológicos. En estos la designación, o relación entre el signo o cosa, y la significación, o relación entre significados, coincide totalmente. Este tipo de diccionario estudia tanto las palabras como las cosas; en definitiva, está a caballo entre los diccionarios lingüísticos y los no lingüísticos.

Además de los diccionarios no lingüísticos, como señalamos más arriba, existen los lingüísticos. Estos últimos pueden clasificarse en distintas categorías en función de los siguientes criterios (Porto Dapena, 2002, p. 49 y 50):

- a. según la perspectiva temporal bajo la que consideran el vocabulario;
- b. según (...) el volumen y extensión de las entradas, el modo de tratarlas, la ordenación en que aparecen, y el soporte de sus informaciones;
- c. según el nivel lingüístico contemplado;
- d. según la finalidad y público a que va destinado

A continuación, explicaremos más en detalle la tipología de diccionarios existente atendiendo a esta clasificación y a otros aspectos como la microestructura (o tratamiento de las entradas), la macroestructura (u ordenación de las palabras) y la finalidad de la obra.

En lo que concierne a la perspectiva temporal, distinguimos entre diccionarios sincrónicos y diacrónicos. Los primeros son aquellos que “estudian el vocabulario de una lengua considerada en una fase de su desarrollo histórico” y los últimos, “los que tienen en cuenta todo o parte del léxico de una lengua desde el punto de vista de su evolución semántica o fonética” (Porto Dapena, 2002, p. 50).

Según la clasificación en función del volumen y la extensión de las entradas, en palabras de Porto Dapena (2002, p. 57), “los diccionarios pueden clasificarse, a su vez, bajo dos criterios: a) por el número de lenguas que se toman en consideración, y b) por la extensión del conjunto léxico contemplado”. Los diccionarios, por consiguiente, pueden ser monolingües o unilingües –una sola lengua–; bilingües –dos lenguas–; o plurilingües o polilingües –más de dos lenguas. Por otro lado, si tenemos en cuenta la amplitud del léxico recogido en los mismos, los diccionarios se clasifican en generales y particulares. Los primeros se centran en estudiar una parte concreta del vocabulario mientras que los últimos se ocupan de todo el léxico.

En lo referente a la clasificación según el nivel lingüístico se distinguen diccionarios de lengua, de norma y de discurso. Pero, ¿qué se entiende por plano lingüístico? Porto Dapena (2002, p. 65), considera que es “la distinción tripartita, propuesta por Coseriu, de lengua, norma y habla o, preferiblemente en nuestro caso, discurso”. De ahí la distinción que señalamos al comienzo de este párrafo. Un diccionario de lengua (apud Porto Dapena, 2002, p. 65) “sería aquel cuya única preocupación fuera el estudio del léxico en todos y cada uno de sus valores invariantes a través de los distintos sistemas o lenguas funcionales que componen un idioma o lengua histórica como el español, el inglés, el alemán, etc.” como el *Diccionario básico de la lengua española* de SGEL o el *Diccionario Anaya de la lengua española*. Un diccionario de norma (también denominado normativo, preceptivo o prescriptivo) como el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, “tiene por objeto establecer una pauta o modelo léxico, basándose para ello en el uso de los buenos escritores y personas cultas en general” (Porto Dapena, 2002, p. 65).

Dentro de este apartado acerca de la clasificación según el nivel o plano lingüístico contemplado, se encuentran los diccionarios relativos al plano del discurso, que se diferencian claramente de los normativos y de lengua. Estos “se caracterizan por estudiar el léxico concreto de una determinada obra en sus valores y usos específicos” (Porto Dapena 2002, p. 68). A su vez se dividen en los de tipo integral, vocabularios en el sentido estricto de la palabra, y los contrastivos o glosarios, que ayudan a la lectura e interpretación de la obra,

como un apéndice al final de la misma. Es importante llamar la atención sobre este último pues, en este trabajo, se propone elaborar un glosario o compilación léxica sobre un tema relacionado con las ciencias, como se verá más adelante.

Según el tratamiento de las entradas o la microestructura, distinguimos entre diccionarios descriptivos y prescriptivos dependiendo de si estudian o no las entradas en algún aspecto. Los descriptivos son los únicos que contienen diccionarios propiamente dichos. Según Porto Dapena (2002, p. 68), se puede dividir en diccionarios integrales, “si se preocupan de informar acerca de todos los aspectos lingüísticos de las entradas” y diccionarios definitorios, es decir, con definiciones o los que carecen de ellas como los de tipo bilingüe. También existen otros tipos de diccionarios: los comunes como el DRAE, que citamos anteriormente, o los vulgares como el *Diccionario de Autoridades*. Por otro lado, si las definiciones de los términos de un diccionario van acompañadas de ilustraciones, se trata de diccionarios ilustrados. Estos no han de confundirse con los pictóricos o visuales, en los que no aparecen definiciones sino láminas en las que se van asociando las palabras con las distintas partes de las mismas.

En cuanto a la ordenación de las palabras se distingue entre diccionarios alfabéticos, ideológicos o analógicos, de familias etimológicas, estadísticos o de frecuencia, estructurales y mixtos.

En lo que concierne al soporte y al público a que va destinado encontramos diccionarios de papel o electrónicos. A día de hoy, estos últimos están ganándole terreno a los tradicionales y se consultan con más frecuencia debido al auge en el empleo de las nuevas tecnologías.

Por otra parte, según la clasificación por la finalidad de la obra distinguimos diccionarios didácticos, destinados a la enseñanza del idioma; y diccionarios semasiológicos y onomasiológicos. Los primeros se organizan del signifiicante al significado, mientras que en los segundos ocurre lo contrario; es

decir, los diccionarios semasiológicos están ordenados alfabéticamente, mientras que los onomasiológicos se ordenan por campos semánticos.

Una vez hemos revisado en este apartado la información más importante acerca de los diccionarios, cabe señalar que los usos principales de los mismos se han reducido principalmente a dos: consultar la traducción de una palabra y su equivalente en otra o conocer el significado de un término a través de su definición. No obstante, los diccionarios nos permiten acceder a mucha más información, como la que hemos señalado en los párrafos anteriores. Tras analizar la clasificación detallada anteriormente, me gustaría centrarme en los glosarios, pues es la pieza fundamental del presente trabajo, como veremos en la propuesta didáctica.

En la siguiente página, podemos encontrar el cuadro sinóptico al que aludimos al comienzo de este apartado y en el que hemos plasmado la tipología de diccionarios que hemos explicado a lo largo de este punto.

# Tipos de diccionario

## Diccionarios lingüísticos

Según perspectiva temporal

la

Sincrónicos

Diacrónicos

Según el volumen y extensión de las entradas

Por nº de lenguas

Por extensión

Monolingüe

Bilingüe

Plurilingüe

Generales

Particulares

Según el nivel lingüístico

Dicc. de lengua

Dicc. de norma

Dicc. de discurso

Tipo integral

Contrastivo o glosario

Según la finalidad y el público

De papel

Electrónicos

Según la macroestructura

Descriptivos

Prescriptivos

Según la ordenación de las palabras

1. Alfabéticos
2. Ideológicos o analógicos
3. De familias etimológicas
4. Estadísticos o de frecuencia
5. Estructurales
6. Mixtos

Según la finalidad de la obra

Dicc. didácticos  
Dicc. semasiológicos  
Dicc. onomasiológicos

## Diccionarios no lingüísticos

Enciclopedia

Sistemática o metódica

Alfabética

Diccionarios (enciclopédicos)

Diccionarios terminológicos

## B) El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Cooperativo (AC): definición, principios y características

Tras analizar qué son los diccionarios y detallar su tipología y uso, en este apartado vamos a explicar en qué consiste el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP, de ahora en adelante) y el Aprendizaje Cooperativo (AC, de ahora en adelante).

El AC es un enfoque de aprendizaje en el que se requiere la participación activa de los alumnos. Esto se debe a que, en cualquier materia o actividad, los discentes deben trabajar juntos agrupados en pequeños equipos heterogéneos para sacar adelante un proyecto o tarea determinada.

Al igual que el ABP, que hemos mencionado hace algunas líneas, el AC surgió hace unas décadas. No obstante, el AC resulta menos novedoso pues muchos docentes han mandado a sus alumnos realizar tareas por parejas o en grupo para fomentar el trabajo en equipo y la cooperación entre los estudiantes. En definitiva, el AC, tal y como señala Cassany (2009, p. 9-10), tiene una larga historia: “Los retóricos romanos y los pedagogos del siglo XVI ya hablaban del beneficio de enseñar a otros para aprender o del aprendizaje por parejas o entre iguales”.

Las investigaciones que se han realizado desde hace algunos decenios demuestran que el AC es un método idóneo para cualquier materia. Además, hoy en día hay suficiente material para ponerlo en práctica de manera habitual y no esporádica. Pero, antes de que un docente decida incorporar este enfoque a su aula, es importante que conozca cuáles son los objetivos que persigue y qué ventajas tendría la adopción de este método.

El AC, según Cassany (2009, p. 10-11), pretende “fomentar la cooperación permitiendo un mejor aprendizaje y una mayor atención a la diversidad, y promover una enseñanza más reflexiva no tan basada en la memorización sino en la comprensión y en la mejora de las habilidades comunicativas”.

Por su parte, Kagan (2009), destaca que el AC resulta muy beneficioso para el aprendizaje de los alumnos, y Slavin (1999), que el AC mejora las relaciones entre los discentes, la aceptación de los niños con dificultades académicas y la autoestima. Asimismo, opina que los alumnos tienen que aprender a resolver todo tipo de problemas, y aplicar sus conocimientos y habilidades.

Johnson y Johnson distinguen tres modos de organizar el aprendizaje en el aula (apud Cassany, 2009, p. 15-16):

–Competitiva: interdependencia negativa. Los alumnos trabajan contra sus compañeros para lograr metas individuales, que solo algunos alcanzarán. No les conviene ayudar a los demás porque podrían lograr las metas e impedir que él lo haga. Esto lleva a buscar motivaciones basadas en ganar y no aprender.

–Individualista: interdependencia neutra. Cada alumno trabaja solo para lograr objetivos personales y no tiene motivos para colaborar con los compañeros. Se fomentan así actitudes individualistas, basadas en el interés personal exclusivo y el desinterés por otros.

–Cooperativa: interdependencia positiva. Cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para lograr objetivos comunes e individuales. El niño está interesado en ayudar a sus compañeros a progresar ya que esto le servirá para mejorar a él también. El éxito de los demás ayuda a lograr el tuyo propio, todos comparten un mismo destino (salvarse o hundirse) y cada uno necesita a los demás. Se fomenta la colaboración, el trabajo en equipo, y se aprenden destrezas de comunicación.

De todo esto se puede deducir que el AC es la mejor opción a la hora de organizar el aprendizaje en el aula de cualquier materia pues fomenta la interdependencia positiva. Al trabajar así, los discentes cooperan entre sí y los resultados del proceso de aprendizaje son positivos tanto a nivel cognitivo como social.

El ABP, por su parte, es una metodología didáctica que surgió hace relativamente escasas fechas y que cada vez está suscitando más interés en el ámbito educativo. En concreto, tal y como afirman Blank y Harwell (1997), se trata de un modelo de aprendizaje centrado en los alumnos en los que estos han de planificar, poner en marcha y evaluar distintos proyectos cuya implementación va más allá del aula, relacionando el aprendizaje con el mundo real. Esta metodología surgió a partir de las teorías constructivistas de mediados del siglo XX que desarrollaron pedagogos y psicólogos como Vygotsky, Bruner, Piaget, Dewey o Ausubel.

El ABP persigue un objetivo muy claro: (...) “incluir paralelo al desarrollo de las clases, la realización de proyectos que permitan la integración de teoría, práctica y trabajo cooperativo, reflejando la aplicabilidad de los conocimientos de las diferentes áreas, adquiridos a través de la formación académica, y aprovechando también la oportunidad para verificar, confrontar y socializar los que se obtienen por medio de la observación y la experiencia individual” (Ciro, 2012). Además de este fin, el ABP tiene otros, como los que recogen Maldonado (2008) y Coria (2005):

- Hacer partícipes a los alumnos de su propio aprendizaje, de manera que cada uno de ellos construya su propio conocimiento.
- Potenciar el trabajo colaborativo, fomentar la participación, la toma de decisiones de manera autónoma, el pensamiento crítico y promover la responsabilidad.
- Afrontar el aprendizaje de manera interdisciplinar (...).
- Desarrollar competencias y habilidades y aplicar conocimientos.
- Aumentar la motivación de los alumnos.

Esta metodología se caracteriza por la realización de un proyecto vinculado con la realidad en la que los alumnos trabajan en equipo. Gracias a este tipo de actividad, los discentes son capaces de desarrollar sus habilidades, capacidades y valores. Generalmente los proyectos son transversales, es decir, se trabajan contenidos de varias materias de forma teórica y/o práctica. El ABP permite no solo alcanzar los objetivos del Currículo sino también

favorecer la formación académica y personal de los alumnos al aprender a trabajar en equipo y no únicamente de manera individual.

Además de todo esto, este modelo favorece el aprendizaje activo ya que los discentes han de aplicar los conocimientos y estrategias que van adquiriendo en los distintos procesos y durante este período desarrollan un pensamiento crítico. Este concepto del aprendizaje activo es herencia del constructivismo, corriente que mencionamos al comienzo de este punto y gracias a la cual nace el ABP. El constructivismo defiende la idea de que el aprendizaje es el producto de las construcciones mentales. O dicho de otro modo, que los alumnos aprenden al construir nuevas ideas y conceptos a partir de sus conocimientos previos y actuales.

En la próxima sección detallaremos los pormenores de nuestro proyecto pero, a modo general, señalaremos que los equipos de alumnos son heterogéneos. Esto enriquece al grupo ya que cada uno de los integrantes tiene unas habilidades y características concretas, que le hacen ser único y distinto al resto. En el ABP los integrantes del equipo, normalmente cuatro, han de remar en la misma dirección y trabajar de manera coordinada con un objetivo claro: sacar adelante con éxito el proyecto propuesto. Para conseguir esto, los alumnos planifican los pasos que van a llevar a cabo para realizar la actividad, se reparten los distintos roles y se decide cada cuánto van a rotar, etc. El docente puede marcar algunas de estas pautas, como la de qué roles han de asignarse, pero hay que recordar que, como hemos señalado anteriormente, lo importante es el discente y el profesor actúa a modo de guía. Es quien da al alumno las herramientas que necesita para continuar su proceso de aprendizaje y conseguir que este sea activo.

### C) El Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE): definición, principios y características

En la actualidad cada vez hay más centros de enseñanza, sobre todo de Educación Primaria y Secundaria, que implantan Programas de Educación Bilingüe, es decir, en castellano y en una segunda lengua. En estos colegios e institutos en los que se utiliza la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenido en Lengua Extranjera (AICLE, de ahora en adelante), el diccionario, recurso del que hemos hablado anteriormente, desempeña un papel fundamental pues, gracias a este, los alumnos adquieren léxico y expresiones en inglés o en otra segunda lengua. Pero, ¿en qué consiste la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE que se emplea en estos centros escolares? En palabras de Mehisto et al. (2008, p. 9), “CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language<sup>1</sup>”.

Esta metodología implica que, en los centros educativos donde se sigue, ha de usarse una lengua distinta a la materna de los estudiantes como vehículo para facilitar su aprendizaje en algunas asignaturas conocidas como disciplinas no lingüísticas (DNL, de ahora en adelante) como Educación Física, Ciencias Sociales, Tecnología, etc. Es importante que, para que los Programas de Educación Bilingüe resulten exitosos, los profesores de lengua tengan un papel activo al ayudar y apoyar a los docentes de contenido en todo aquello que necesiten. De hecho, los profesores de lengua son los encargados de favorecer la adquisición del léxico con el que los estudiantes han de estar familiarizados en las distintas asignaturas que se imparten en la segunda lengua. Y cómo no, gracias a su labor, ayudan a los alumnos a fijar los contenidos que aprenden en las DNL; aunque este no sea su principal cometido.

---

<sup>1</sup> AICLE es un enfoque educativo centrado en dos objetivos en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza tanto del contenido como de la lengua. [La traducción es de la autora].

Como acabamos de ver, AICLE es una herramienta que permite la enseñanza y el aprendizaje de contenido y lengua. La esencia de esta metodología es la integración que tiene dos objetivos (Mehisto et al., 2008, p. 11):

1. Language learning is included in content classes (eg, maths, history, geography, computer programming, science, civics, etc). (...)
2. Content from subjects is used in language-learning classes. The language teacher, working together with teachers of other subjects, incorporates the vocabulary, terminology and texts from those other subjects into his or her classes. Students learn the language and discourse patterns they need to understand and use the content<sup>2</sup>.

Pero no solo la lengua y los contenidos desempeñan un papel fundamental en la metodología AICLE ya que hay un tercer elemento que entra en juego: las habilidades de aprendizaje. De hecho, para alcanzar los objetivos de lengua y de contenidos es necesario el apoyo de las habilidades de aprendizaje.

---

<sup>2</sup> 1. El aprendizaje de idiomas se incluye en las clases de contenido (como matemáticas, historia, geografía, programación informática, ciencias, ética, etc.) (...)

2. El contenido de las asignaturas se utiliza en las clases de aprendizaje de idiomas. El profesor de lengua trabaja junto a los profesores de otras materias, e incorpora el vocabulario, la terminología y los textos del resto de asignaturas a la suya. Los alumnos aprenden la lengua y los patrones del discurso que necesitan para comprender y emplear el contenido. [La traducción es de la autora].



Figura 1<sup>3</sup>: extraído de Mehisto et al. (2008, p. 12).

Por lo tanto, además de los objetivos que acabamos de señalar, AICLE busca lograr otro más: crear condiciones que ayuden a lograr lo siguiente (Mehisto et al., 2008, p. 12):

- grade-appropriate levels of academic achievement in subjects taught through the CLIL language;
- grade-appropriate functional proficiency in listening, speaking, reading and writing in the CLIL language;
- age-appropriate levels of first-language competence in listening, speaking, reading and writing;
- an understanding and appreciation of the cultures associated with the CLIL language and the student's first language;
- the cognitive and social skills and habits required for success in an ever-changing world<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Clil-related goals: objetivos de AICLE. Content: contenido. Language: lengua. Learning skills: habilidades de aprendizaje. [La traducción es de la autora].

<sup>4</sup> –niveles de éxito académico acordes a su curso en asignaturas impartidas en la lengua de AICLE.

–buen nivel en las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir en la lengua de AICLE.

–niveles acordes a la edad en las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir;

–una comprensión y aprecio por las culturas asociadas a la lengua AICLE y a la primera lengua de los estudiantes;

–las habilidades cognitivas y sociales y los hábitos requeridos para tener éxito en un mundo cambiante. [La traducción es de la autora].

La metodología AICLE pretende que los jóvenes adquieran las herramientas y destrezas necesarias para continuar con sus estudios o para trabajar en un entorno en el que se emplee la lengua AICLE. Por ello, los profesores que usan AICLE inculcan a sus alumnos la idea de que han de practicar y usar esta metodología ya que el aprendizaje de una lengua es un proceso que dura toda la vida y que nunca se termina.

AICLE, como toda metodología o práctica, tiene tanto detractores como defensores. Las principales críticas o desventajas que se le encuentran proceden, por lo general, de la ignorancia o comprensión de por qué es útil y cuál es el fin que persigue (Mehisto et al., 2008, p. 20):

Common sense seems to say that students studying in a second language cannot possibly learn the same amount of content as students studying in their first language. Some people are even convinced that CLIL students will fall behind their peers academically and that their native-language skills will suffer. [...] Far from interfering with content acquisition, CLIL can actually facilitate it. Academic results reflecting testing in a wide variety of subjects show that students generally achieve the same or better results when studying in a second language. Unexpectedly, students in CLIL programmes often even outperform their peers in regular programmes on first-language reading, writing and listening test. This is partly because CLIL students develop metalinguistic awareness. This means that they are better able to compare languages and be more precise in their word choice and in passing on the content of their message [...] Research shows that average C-grade students do well in CLIL programmes. They still have C-grade average, but they learn to speak another language and gain many socio-cultural skills that will enrich their professional and personal lives. [...] visits to schools with successful CLIL programmes are particularly effective at convincing those who doubt CLIL's viability to reconsider their position<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Parece de sentido común que los alumnos que estudian en una segunda lengua no puedan aprender tanto contenido como los que lo hacen en su...

En definitiva, el fin que se persigue en los Programas de Educación Bilingüe donde se sigue la metodología AICLE no solo es el de que los discentes aprendan contenido sino también aprovechar la facilidad que tienen los más pequeños para aprender idiomas. Y cómo no, crear experiencias de vida que sean significativas para estos. En palabras de Mehisto et al. (2008, p. 32), “By guiding students through experiments or activities that relate directly to their lives and communities, and by focusing on the learning of content while providing language support, language learning is actually maximized<sup>6</sup>”.

---

...lengua materna. Algunos incluso están convencidos de que los estudiantes AICLE estarán académicamente por detrás de sus compañeros y de que las habilidades en su lengua materna se verán resentidas. [...] Lejos de interferir con la adquisición de contenido, AICLE puede en realidad facilitarlo. Los resultados académicos tras haber examinado una vasta variedad de asignaturas sugieren que los estudiantes generalmente alcanzan los mismos o incluso mejores resultados cuando estudian en una segunda lengua. Inesperadamente, los alumnos AICLE a menudo obtienen mejores resultados que los compañeros que no están inmersos en Programas de Educación Bilingüe en comprensión lectora, escrita y oral. Esto se debe en parte a que los alumnos AICLE desarrollan una conciencia metalingüística. Esto significa que son más capaces de comparar lenguas y ser más precisos en su selección léxica y en transmitir el contenido de su mensaje [...] La investigación señala que los estudiantes mediocres funcionan bien en los programas AICLE. Siguen teniendo notas en torno al suficiente o bien, pero aprenden a hablar otra lengua y adquieren muchas habilidades socioculturales que enriquecerán sus vidas en el plano profesional y personal. [...] las visitas a escuelas con programas de AICLE exitosos son más eficaces a la hora de convencer a aquellos que dudan de la viabilidad de AICLE a que reconsideren su punto de vista. [La traducción es de la autora].

<sup>6</sup> El aprendizaje del idioma se maximiza al guiar a los estudiantes a través de experimentos o actividades que tienen que ver directamente con sus vidas y comunidades y, al centrarse en el aprendizaje del contenido al mismo tiempo que se les proporciona apoyo lingüístico”. [La traducción es de la autora].

## 5. Propuesta didáctica: la realización de un diccionario en el aula de AICLE de Secundaria.

Tras haber investigado y reflexionado sobre el diccionario así como sus usos y ventajas y desventajas, hemos decidido diseñar una propuesta didáctica para poner en práctica en el aula de AICLE de Educación Secundaria Obligatoria. Se trata, en concreto, de un diccionario aunque también aludiremos a este material como glosario monolingüe, compilación léxica o *lapbook*. En este diccionario se recopilará el vocabulario relacionado con la Tierra (*Planet Earth*) y los términos irán acompañados de imágenes para hacer de este recurso algo más visual e interactivo en la medida de lo posible.

Antes de continuar explicando en qué va a consistir este proyecto creemos oportuno aclarar que los alumnos no van a realizar un diccionario al uso. El cometido de los estudiantes es el de crear un *lapbook* que funcione a modo de soporte para acoger el diccionario. Como explicaremos más adelante, este formato del *lapbook*, hace posible que los alumnos asocien términos e imágenes, hagan dibujos o mapas conceptuales, etc. En nuestra opinión, es importante matizar esto para evitar posibles confusiones al leer esta propuesta didáctica.

Este glosario será el producto del trabajo cooperativo entre los 20 alumnos de 1º de la ESO de un instituto con sección bilingüe de inglés y el tema elegido, como hemos adelantado en el párrafo superior, pertenecerá a la asignatura de *Science*. Para desarrollar esta propuesta didáctica los discentes trabajarán en cinco equipos formados por cuatro alumnos cada uno.

Este proyecto se desarrollará e implementará en el aula y, para realizarlo, se le dedicarán un total de 8 sesiones. Las cinco primeras se destinarán a explicar qué recursos se van a crear, a formar los equipos de trabajo, repartir los términos con los que va a trabajar cada uno de ellos, etc. Las sesiones 6, 7 y 8 se dedicarán a la elaboración del diccionario. Cada clase tendrá una duración de 50 minutos y a cada actividad que conforma el proyecto se le dedicará un tiempo determinado. No obstante, es orientativo y podrá

variar en función de las necesidades de los estudiantes y de las características del grupo-clase.

Por otro lado, dado que en los Programas de Educación Bilingüe los alumnos tienen dos séptimas horas para reforzar el aprendizaje de la segunda lengua o para que reciban clase de otra asignatura, estimamos que se trata de un momento óptimo para realizar este tipo de actividades. En la séptima hora, dado el cansancio de los alumnos y del docente, es recomendable realizar actividades amenas y dinámicas en lugar de optar por sesiones más teóricas.

Al tratarse de un proyecto en el que se trabajan las metodologías que describimos en el marco teórico los alumnos van a adoptar distintos roles. En concreto hay cuatro roles, como puede verse en el acta de la reunión que figura en el anexo 1:

- Redactor jefe
- Documentalista
- Redactor
- Secretario

Todos los alumnos adoptarán todos los roles ya que en cada sesión irán rotando. El cometido principal del redactor jefe será el de completar y entregar el acta de la reunión a la profesora. El documentalista recabará toda la información necesaria para realizar con éxito todas las actividades. El redactor tomará nota de todo; por ejemplo, será el encargado de copiar el vocabulario en la primera sesión. Y el secretario ayudará a sus compañeros en todo momento, controlará el tiempo, se cerciorará de que el grupo cuenta con el material que necesita, etc.

En este proyecto, se busca que los discentes creen el producto final a lo largo de las sesiones y a través del trabajo cooperativo. Al aprender a crear un diccionario de estas características se pretende que, en el futuro, puedan elaborar otros de forma cooperativa o autónoma. Asimismo, al tratarse de alumnos que están inmersos en un Programa de Educación Bilingüe con inglés, es probable que esta compilación léxica les resulte especialmente útil

para estudiar y comprender mejor el funcionamiento de otro tipo de diccionario como los bilingües.

### **A) Objetivos**

Con este proyecto en el que los discentes van a crear un diccionario se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Aprender a trabajar en equipo.
- Adquirir léxico en inglés.
- Asociar las imágenes con los términos correspondientes.
- Desmitificar la idea de que el diccionario es un recurso aburrido e inerte.
- Entender cómo se mueven la Tierra y la Luna.
- Reconocer las características de la Tierra, de la Luna y de los demás planetas y satélites.
- Interiorizar el resto de conceptos teóricos y contenidos de la unidad elegida para este proyecto.

### **B) Contenidos**

Este proyecto es, asimismo, la excusa perfecta para trabajar una serie de contenidos tanto curriculares como extracurriculares:

- Adquisición de vocabulario en inglés referente a la Tierra.
- Aprendizaje del tema del planeta Tierra: qué es la Tierra, qué es la Luna, qué los caracteriza, cómo se desplazan la Tierra y la Luna, cuántas estaciones hay y qué rasgos tiene cada una de ellas, qué es la biosfera, qué es la latitud, etc.
- Asociación de los términos con la imagen correspondiente.
- Cooperación entre discentes y docente.
- Desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo: respeto por el trabajo de los demás, adquisición de los distintos roles, espíritu crítico con el trabajo propio y el de los compañeros de equipo, etc.

## C) Actividades

### Sesión 1

Para presentar el proyecto y dar comienzo a la primera sesión, el profesor les pide a los alumnos que se organicen por equipos de trabajo de forma heterogénea y les cuenta en qué va a consistir.

La editorial a la que pertenece el libro de texto ha perdido el glosario destinado a tratar el tema relacionado con el planeta Tierra. Por este motivo, convoca un concurso y le pide a los discentes de los distintos centros educativos bilingües del territorio nacional que, si están interesados, presenten sus propuestas.

Además, el docente les anuncia que van a tener la oportunidad de presentar este diccionario el día 22 de abril, Día Internacional de la Madre Tierra, ante sus compañeros de centro y el resto de profesores. Asimismo, les pide que creen cinco equipos heterogéneos de cuatro alumnos cada uno y supervisa que realmente sean así ya que los alumnos tienden a agruparse por afinidad.

Tras esta presentación, el docente le pregunta a los alumnos qué saben sobre el planeta Tierra para introducir el tema en torno al que va a girar el diccionario. Tras esta lluvia de ideas, les pregunta qué significa para ellos la Tierra y qué hacen ellos y su entorno para cuidarlo. Al tratarse de un tema relativamente novedoso para ellos, el profesor les pide que intenten expresar sus ideas en inglés y, en caso de que algún alumno tenga dificultades, sus compañeros pueden hacerle alguna sugerencia (o este en último término). El docente irá apuntando en la pizarra el vocabulario tanto nuevo como de repaso que vaya saliendo. Es importante insistir en que los alumnos hablen en inglés a pesar de tratarse de la introducción del tema.

A continuación, el docente usa una serie de imágenes para tratar de activar más el vocabulario y la imaginación de los alumnos. Gracias a estas *flashcards*, los estudiantes pueden hablar brevemente de lo que ven en las imágenes así como dar una valoración personal en caso de que lo estimen oportuno. Sus compañeros pueden apuntar alguna información si así lo desean. Esta es la actividad central de la primera sesión y su duración es de unos 30 minutos. Estos son los términos que aparecen en las tarjetas:

1. Planet Earth
2. The seasons: autumn
3. The seasons: winter
4. The seasons: summer
5. The seasons: spring
6. The Moon
7. The phases of the Moon
8. The Earth's movement: rotation
9. The Earth's movement: revolution
10. The continents
11. Satellites
12. Comets
13. The Solar System
14. The biosphere
15. Parallels
16. Meridians
17. Latitude
18. Longitude
19. Physical maps
20. Topographic maps<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> 1. El Planeta Tierra 2. Las estaciones: otoño 3. Las estaciones: invierno 4. Las estaciones: verano 5. Las estaciones: primavera 6. La luna 7. Las fases de la luna 8. El movimiento de la Tierra: rotación 9. El movimiento de la tierra: traslación 10. Los continentes 11. Satélites 12. Cometas 13. El Sistema Solar 14. La biosfera 15. Paralelos 16. Meridianos 17. Latitud 18. Longitud 19. Mapas físicos 20. Mapas topográficos [La traducción es de la autora].

Tras estas actividades en las que se ha activado el vocabulario relacionado con el vasto tema de la Tierra y para concluir esta sesión, los alumnos repasan los términos que han ido surgiendo. Además, añaden otros que consideren importantes. Una vez que han creado la lista entre todos, el profesor manda que uno de los integrantes de cada equipo la copie en un folio y redacte una especie de acta, que adjuntaremos más adelante en el anexo 1, en la que se resuman los puntos importantes de la sesión. Todos los alumnos tendrán que firmar el acta para dejar constancia de forma simbólica de que están de acuerdo con lo que figura en el escrito. Esta actividad tiene una duración aproximada de 10 minutos.

Es importante señalar, tras haber descrito la primera sesión, que los alumnos intenten hablar en inglés a pesar de que no conozcan algunos términos y tengan que hacer algún circunloquio o parafraseo. El profesor es un guía que está en el aula para andamiar el aprendizaje de sus alumnos y que los ayudará cuando estime oportuno. Para cerciorarse de que los discentes han comprendido bien un término y saben cómo escribirlo, se encargará, como hemos señalado anteriormente, de apuntarlos todos en la pizarra.

## **Sesión 2**

En la siguiente sesión el profesor les explicará más en detalle qué es realmente lo que van a tener que crear y comenzarán a elaborarlo por equipos, los cinco que se formaron en la clase anterior.

La primera actividad que se va a realizar en esta segunda sesión es importante para comprobar que la toma de contacto de los estudiantes con el tema de la Tierra ha sido exitosa. Para comenzar, los alumnos tienen que partir de la lista de vocabulario de la primera sesión y que copió cada uno de los secretarios de los equipos de trabajo para comprobar si los alumnos recuerdan el significado de todas esas palabras. Se estima que esta actividad dure unos 10 minutos.

Cuando el profesor ya ha comprobado que el repaso ha ido bien, pasa a explicarles a sus alumnos que en este proyecto no van a tener que crear un diccionario como el que ellos conocen sino uno que será algo distinto. En concreto, el elegido para esta actividad es un *lapbook*. Les cuenta en detalle en qué consiste y que lo primero que van a tener que hacer es sortear una serie de conceptos relacionados con la Tierra. En este caso, serán un total de 20, uno por cada alumno. Se pretende que cada grupo trabaje cuatro, uno por cada integrante que forma cada uno de los equipos.

Pero, ¿qué entendemos por *lapbook*? Se trata de un libro realizado por el alumno en el que da rienda a su imaginación y en el que puede añadir desplegables, jugar con los colores, los dibujos, etc. Es una herramienta con la que pueden trabajar desde los niños más pequeños hasta los más mayores y con la que aprenden un tema determinado, en este caso el de la Tierra, de un modo más dinámico e imperceptible para el estudiante, ya que no es consciente de que se está empapando de todos los conceptos. En este caso, añadirán imágenes, el término en cuestión, definiciones, etc. y el *lapbook* será el soporte sobre el que se asiente el diccionario.



Figura 2: ejemplo de *lapbook*.

Extraído de: <https://imanshomeschool.wordpress.com/2012/12/15/solar-system-giant-lapbook/>

En este caso, para fomentar la creatividad de los alumnos, el profesor prefiere no dar muchas pautas y dejarles a sus alumnos cierta libertad a la hora de realizar el *lapbook*. No obstante, ponen en común algunos de los aspectos que convendría plasmar en su trabajo independientemente de la imagen que les toque. Asimismo, les manda realizar un mapa conceptual para plasmar las ideas que, en su opinión, giran en torno a este concepto. En caso de que fuera necesario los alumnos podrían consultar información en los libros de texto o en Internet.

Una vez que los equipos han elaborado cuatro mapas conceptuales, uno por cada concepto, el profesor los recogerá. También se llevará el acta de ese día, redactada por el secretario de esa sesión y firmada por todos los integrantes de cada grupo. Para esta actividad, se destinarán 5 minutos a repartir los conceptos y el resto a elaborar los mapas conceptuales.

Aunque a priori pueda parecer que los *lapbook* son más indicados para la tierna infancia lo cierto es que se trata de un recurso al que se le asocian numerosas ventajas también cuando se utiliza con alumnos más mayores como es el caso de los de Secundaria. Se trabaja la creatividad, la planificación, la búsqueda y síntesis de la información, se fomenta la autonomía del alumno y el trabajo en equipo al ayudarse los unos a los otros, etc.

### **Sesión 3**

La tercera sesión empieza con una actividad en la que se parte de los mapas conceptuales que elaboraron en la segunda para comprobar si los alumnos pueden adivinar con qué conceptos están trabajando sus compañeros. Gracias a esto, podremos verificar si los discentes están interiorizando todas las palabras que han ido saliendo en clase con relación al tema de la Tierra.

Cada uno de los equipos tiene que levantarse y colocarse enfrente de sus compañeros, mostrar sus cuatro mapas conceptuales y dejar que los demás adivinen qué están representando en cada uno de ellos. Los alumnos

pueden pedirles a sus compañeros que expliquen algún dibujo, mapa conceptual o término si no lo entienden; todo en inglés, como es de esperar. Durará unos 20 minutos.

A continuación, los alumnos tienen unos 30 minutos para realizar una labor de investigación para profundizar en los conceptos que les han tocado. A pesar de que hay un rol específico encargado de esta tarea el resto de integrantes también se documentará. Como es lógico, cada integrante puede ser responsable de un concepto pero lo importante es que el trabajo de todos salga adelante con las máximas garantías. Todo este proceso de documentación se plasmará en unos apuntes, anotaciones, esquemas, ilustraciones o lo que cada equipo considere. Al igual que en el resto de las sesiones, los grupos tienen que entregar un acta en el que se reflejen los puntos que han tratado y que debe estar firmada por todos.

En esta sesión, además de comprobar si los estudiantes están cada vez más familiarizados con el vocabulario, se trabajan habilidades importantes como la de hablar en público. Hoy en día, es importante poder dirigirse a los demás con aplomo y seguridad y, al realizar actividades de este tipo, esto se trabaja. Asimismo los estudiantes aprenden a funcionar como un equipo; por ejemplo, si un compañero tiene dificultades y no sabe cómo explicar algo, el resto de integrantes puede ayudarlo.

#### **Sesión 4**

En la siguiente sesión los alumnos tienen que comenzar a ordenar toda la información que han ido recabando y de que disponen para comenzar a elaborar el diccionario o *lapbook* en la siguiente clase. Para esto dispondrán de 10 minutos.

En la siguiente parte de la sesión los alumnos han de exponer delante de sus compañeros todo lo que han encontrado sobre los conceptos que les fueron asignados. El profesor comprobará que todo lo que se exponga sea verídico y hará los comentarios o aportaciones que considere oportunos.

El resto de compañeros que no esté exponiendo en ese momento tiene que anotar todo aquello que le llame la atención y deberá seguir con atención la intervención de sus compañeros pues, al final de la sesión, tendrá que valorar la intervención de los demás. El propósito de esto último es que los discentes sean conscientes de su proceso de aprendizaje y del de sus compañeros y logren discernir entre los aspectos más importantes y los que no lo son tanto. Además, cuando somos capaces de explicar algo significa que lo hemos comprendido.

## **Sesión 5**

Una vez que se ha recopilado y preparado toda la información, que se ha trabajado el vocabulario en inglés y que los alumnos se encuentran inmersos en el tema de la Tierra, han de comenzar a crear el diccionario. Pero antes de empezar, el profesor les explica en detalle qué es un *lapbook* y para qué se emplea ya que, si no saben con certeza qué van a crear, difícilmente podrán hacerlo. Por este motivo, al final de la clase los alumnos deberían saber más o menos lo que tienen que hacer ya que en la sesión 2 ya se les introdujo el tema de los *lapbook* y en esta se ha profundizado más.

Antes de elaborarlo es necesario llevar a cabo una labor de investigación acerca del tema sobre el que va a versar el *lapbook* y que se puede consultar en cualquier momento. Los alumnos realizaron la pertinente documentación en la sesión anterior.

Por otro lado, el profesor les mostrará una serie de ejemplos para que realmente comprendan qué se les pide que hagan. No obstante, está a su disposición en todo momento por si necesitan que les guíe o explique algo.

Los alumnos pueden desplegar toda su imaginación a la hora de crear el *lapbook*. Tan solo han de tener en cuenta el formato del proyecto y que todos han de incluir el término que les ha tocado y una explicación sobre el mismo: qué significa, características, etc. Los estudiantes deben de crear cuatro

*lapbook* por equipo, es decir, uno por cada concepto y no tienen por qué ser visual y creativamente iguales entre sí.

En esta quinta sesión, se dedicarán los primeros diez minutos a explicar qué es un *lapbook* de forma teórica, los siguientes veinticinco a hacerlo de forma práctica y mostrar ejemplos reales y vídeos de Internet<sup>8</sup>. Durante los quince últimos, los alumnos podrán comenzar a decidir cómo van a diseñar su *lapbook*, si todos van a seguir el mismo patrón o no, etc. Aquellos equipos que lo deseen también pueden añadir información más relacionada con la lengua inglesa, como expresiones asociadas a ese término, transcripción fonética, etc.

### **Sesiones 6, 7 y 8**

En las tres últimas sesiones los discentes se centrarán en crear sus glosarios de forma cooperativa. La profesora les proporcionará el material que necesiten: cartulinas, rotuladores,... Repasarán juntos las consignas: incluir en cada glosario el término que les ha tocado, una explicación sobre el mismo, hacer un *lapbook* por término, etc.

Durante estas sesiones, el docente irá pasándose por los distintos grupos para comprobar que entienden bien lo que tienen que hacer y que se están organizando correctamente. En caso de que surja alguna duda, tratará de darle pistas a los estudiantes para que esta se disipe y si se trata de una recurrente se la resolverá a todos ellos.

Al final de la última sesión los alumnos tendrán que rellenar dos rúbricas de evaluación que explicaremos en el siguiente apartado: una de autoevaluación y otra en la que tienen que juzgar el trabajo de sus

---

<sup>8</sup> Estos son algunos de los vídeos que se pueden proyectar en el aula para mostrar qué es un *lapbook* y cómo se hace:

<https://www.youtube.com/watch?v=ojolEi9VSJ8>

<https://www.youtube.com/watch?v=zFVJ2OBMICM>

<https://www.youtube.com/watch?v=SJEztgwUvv4>

compañeros. El profesor también rellenará una, como podemos ver en los anexos.

Así es cómo quedaría la distribución de las distintas sesiones con sus actividades correspondientes y la duración de cada una de ellas:

### **Sesión 1**

- Actividad 1 (5'): Creación de los distintos equipos de trabajo y presentación del proyecto.
- Actividad 2 (5'): Qué saben los alumnos sobre el planeta Tierra: lluvia de ideas. El docente apunta el vocabulario en la pizarra.
- Actividad 3 (30'): Descripción de las imágenes o *flashcards* que les da el profesor sobre la Tierra.
- Actividad 4 (10'): Repaso del vocabulario que ha ido apareciendo.

### **Sesión 2**

- Actividad 1 (10'): Repaso de la lista de léxico que se creó en la primera sesión.
- Actividad 2 (20'=15'+5'): Explicación de qué es un *lapbook* y de qué van a tener que realizar a lo largo del proyecto. Sorteo de los términos con los que va a trabajar cada equipo.
- Actividad 3 (20'): Puesta en común de aquellos aspectos que han de caracterizar a los distintos *lapbook*. Elaboración de un mapa conceptual por cada término.

### Sesión 3

- Actividad 1 (20'): Presentación de los mapas conceptuales que crearon en la sesión 2. El resto de equipos debe tratar de adivinar con qué términos están trabajando los demás grupos.
- Actividad 2 (30'): Documentación sobre los conceptos con los que va a trabajar cada grupo con el fin de crear el *lapbook* en las próximas sesiones.

### Sesión 4

- Actividad 1 (10'): Puesta en orden de la información que han recabado para elaborar posteriormente el *lapbook*.
- Actividad 2 (40'): Presentación de la información delante de los compañeros. Puesta en común con el trabajo de los demás equipos de trabajo. El profesor hará los comentarios que estime oportunos.

### Sesión 5:

- Actividad 1 (10'): Explicación teórica de qué es un *lapbook* para completar la que dio el docente en la sesión 2.
- Actividad 2 (25'): Explicación práctica de qué es un *lapbook*. Proyección de vídeos, muestra de ejemplos, etc.
- Actividad 3 (15'): Puesta en común de las ideas sobre cómo quieren hacer los *lapbook*: todos iguales, cada uno diferente, etc.

### Sesiones 6, 7 y 8:

- En estas tres sesiones los equipos de trabajo han de crear los *lapbook*. El docente observará de cerca el trabajo de todos los grupos e intervendrá siempre que lo estime oportuno.

- En la última sesión, el profesor comprobará que la actividad ha resultado exitosa al pedirle a los alumnos que asocien las imágenes y los términos a los que hacen referencia. Así, y al realizar otros ejercicios, el docente podrá cerciorarse de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha desarrollado correctamente o no.
- Al final de la última sesión los alumnos rellenarán las rúbricas de evaluación que les corresponde y que se encuentran en los anexos.

Una vez vistas las actividades de cada una de las sesiones cabe señalar que, al final de todas las sesiones, el redactor jefe cumplimentará el acta del equipo correspondiente y todos los miembros lo firmarán. Asimismo, hay que matizar que este proyecto es, como dice su nombre, una propuesta. Desgraciadamente, aún no la hemos podido poner en práctica. Por este motivo, y en función de las necesidades de los alumnos y de las características del grupo-clase, este proyecto podría sufrir modificaciones al implementarlo en el aula.

#### **D) Instrumentos de evaluación**

Tras la realización de este proyecto, pretendemos evaluar si la confección del diccionario ha ayudado al proceso de aprendizaje del tema de *Science* que trata sobre la Tierra, determinar si los alumnos hacen uso de esta herramienta y constatar si este tipo de materiales pueden encontrar su lugar en las aulas de segundas lenguas, en este caso concretamente en las de Secundaria.

Al tratarse de un proyecto en el que se va a desarrollar y crear el producto final íntegramente en el aula la observación va a ser un importante instrumento de evaluación. Pero no será el único de ellos puesto que habrá varias rúbricas: la primera les permitirá a los alumnos evaluar su trabajo, la segunda, el de sus compañeros de equipo y la tercera, a la profesora determinar cuál ha sido la aportación de cada alumno a su trabajo. Al final de este apartado incluiremos las distintas rúbricas de evaluación.

Aparte de las rúbricas y de la observación, el proyecto concluirá con una actividad en la que el profesor sostendrá el producto final, el diccionario, y le pedirá a los alumnos que asocien las imágenes con los términos correspondientes. Así el docente podrá hacer un balance sobre si la confección del diccionario ha servido a los discentes para comprender los términos y el tema relacionado con la Tierra y si la elaboración de este proyecto ha sido útil.

Gracias a esta observación también lograremos despejar la incógnita de si el glosario puede tener cabida en el aula de segundas lenguas de Secundaria. De hecho, los alumnos van a tener que realizar una serie de actividades de la unidad antes mencionada y, en caso de que no conozcan o recuerden algún término, tendrán que hacer uso del diccionario para conocer su significado. En definitiva, esta compilación léxica persigue ser una fuente que los alumnos pueden consultar siempre que lo necesiten. Y un recurso que puedan elaborar de manera individual también para estudiar cualquier otro tema distinto al de la Tierra.

#### **E) Atención a la diversidad**

Como hemos comentado en el apartado anterior, en el que hemos descrito cada una de las sesiones que conforman el proyecto, los equipos de trabajo están formados por alumnos heterogéneos. Esta heterogeneidad se puede manifestar en distintos niveles de inglés, distintas capacidades y habilidades, etc. Gracias al trabajo cooperativo, los estudiantes más aventajados pueden ayudar a los que tienen más dificultades.

Asimismo, al adoptar distintos roles y que estos sean rotativos, habrá puestos en los que se desenvuelvan mejor que en otras y sus compañeros siempre estarán ahí para ayudarlos. En definitiva, cada uno trabajará tanto sus puntos fuertes como débiles y los compañeros y la profesora sirven de apoyo.

No obstante, en caso de que haya alumnos con alguna dificultad o problema que implique que requieran más atención o apoyo de algún tipo, el profesor estará especialmente pendientes de ellos. Y si es necesario les ofrecerá material complementario adaptado a sus necesidades.

## F) Temáticas transversales

Como hemos apuntado en el marco teórico el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite que los estudiantes pongan en marcha y creen proyectos en los que se trabajen una o varias asignaturas. En la propuesta didáctica que nos ocupa, el tema pertenece a las Ciencias Naturales o *Science*. No obstante, a través de la creación del diccionario se trabajan de manera transversal otras áreas o competencias además de esta. Tal y como reza la LOMCE en el artículo 6 del capítulo II, referente al Currículo y distribución de competencias, es importante trabajar las competencias que forma transversal. Para la LOMCE esta es la definición de competencias (LOMCE, 2013, p. 97868):

- b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

A continuación, vamos a desglosar cada una de las competencias que recoge la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero de 2015, y vamos a explicar cómo se han trabajado en este proyecto. Se recogen un total de siete:

Artículo 2. Las competencias clave en el Sistema Educativo Español

A efectos de esta orden, las competencias clave del currículo son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.

- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

**Comunicación lingüística** (Orden ECD/65/2015, p. 6991):

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio multilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Las lenguas que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o de lenguas extranjeras o adicionales.

Esta competencia clave del currículo es una de las más presentes en nuestra propuesta didáctica, puesto que durante las ocho sesiones, los discentes han recurrido al inglés para comunicarse con sus compañeros y su profesor. Al ser esta la lengua vehicular en el aula los alumnos han demostrado contar con ese “repertorio multilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas” de que disponen.

**Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología** (Orden ECD/65/2015, p. 6993):

La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto.

La competencia matemática requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos.

Al igual que en el caso de la comunicación lingüística, esta competencia es una de las que más se han podido trabajar en este proyecto. Respecto a la matemática, ha habido momentos en los que ha aparecido. Por ejemplo, cuando se hicieron los grupos (cinco equipos de 4 alumnos cada uno) o en el caso de aquellos estudiantes que han trabajado con la latitud, longitud y otros términos que han aparecido en el *lapbook*.

En lo que concierne a las competencias básicas en ciencia y tecnología, podemos comprobar cómo se han trabajado a lo largo del proyecto. Sin ir más lejos, el tema elegido, el de la Tierra, ha permitido a los alumnos adquirir conocimientos sobre un tema relacionado con las Ciencias Naturales durante todas las sesiones.

**Competencia digital** (Orden ECD/65/2015, p. 6995):

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

La competencia digital ha aparecido en las sesiones de la mano del equipo técnico (cañón, ordenador, pantalla...) cuando el profesor les ha enseñado a sus alumnos algunos vídeos sobre cómo crear un *lapbook*. No obstante, esta competencia podría trabajarse más, por ejemplo, si los estudiantes realizaran la labor de documentación sobre el tema en el aula de informática. Ahí tendrían acceso a una gran cantidad de recursos en línea e incluso la profesora podría crear una *webquest* o cualquier otra actividad más guiada para que los alumnos recabaran la información necesaria para crear su diccionario.

**Aprender a aprender** (Orden ECD/65/2015, p. 6997):

La competencia de aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales.

Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje.

Esta es una de las competencias más importantes de cara a conseguir despertar en los alumnos el interés por aprender y a que lo hagan de forma autónoma. Uno de los objetivos que persigue la propuesta didáctica que hemos presentado es que el alumno sea el protagonista de su proceso de aprendizaje. De este modo, será capaz de aprender de forma significativa y a lo largo de toda la vida. En este proyecto, se pretende que los alumnos den rienda suelta a su imaginación y desplieguen toda su creatividad al mismo tiempo que trabajan las competencias de las que estamos hablando y aprenden Ciencias Naturales. Concebir el diccionario como una actividad en la que los alumnos solo adquieren vocabulario en inglés sería erróneo pues significa mucho más, tal y como acabamos de señalar.

**Competencias sociales y cívicas** (Orden ECD/65/2015, p. 6998):

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto

mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social.

En los centros educativos, los alumnos no solo se forman académicamente sino también como ciudadanos. Por este motivo, es interesante trabajar en el aula las competencias sociales y cívicas. En esta propuesta didáctica, principalmente a través del Aprendizaje Cooperativo, se ha intentado que los discentes aprendieran a trabajar en equipo. Eso implica respetar las opiniones y puntos de vista de los demás, los turnos de palabra, etc. Asimismo, al buscar un producto final fruto del trabajo en grupo y no de forma individual los estudiantes han tenido que ponerse de acuerdo y llegar a un consenso. Por todo esto, estimo que también se han trabajado estas competencias sociales y cívicas.

**Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor** (Orden ECD/65/2015, p. 6999):

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

En este proyecto en el que los alumnos tienen que crear un diccionario el profesor les da una serie de indicaciones. No obstante, los discentes son los encargados de tomar decisiones importantes referentes al proyecto que van a diseñar. El profesor en este tipo de iniciativas actúa a modo de guía y su labor se limita a acompañar a los alumnos a lo largo de las sesiones y servir de apoyo en caso de que hubiera alguna dificultad.

Los alumnos, por su parte, se comportan de forma autónoma al realizar el *lapbook* aunque siempre en beneficio de su equipo, pues lo que prima es que todos unan sus esfuerzos para que el resultado final del grupo sea lo mejor posible. Por ende, los alumnos tienen iniciativa a la hora de tomar decisiones, dar ideas, participar, colaborar con los compañeros y con la profesora, etc.

**Conciencia y expresiones culturales** (Orden ECD/65/2015, p. 7001):

La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

Las competencias de conciencia y expresiones culturales también tienen cabida en esta propuesta didáctica. Los alumnos tienen la oportunidad de contrastar sus pareceres e ideas con sus compañeros antes de la toma de decisiones de qué elementos incluir en el *lapbook*, si hacer los cuatro diccionarios del equipo con el mismo formato o no, etc. Gracias a estas competencias aprenderán precisamente a respetar esta diversidad de opinión, cultural, de preferencias...

## 6. Conclusiones

La metodología AICLE, como hemos señalado a lo largo del presente trabajo, ha ido ganando adeptos en las últimas décadas. A pesar de contar con detractores, se puede constatar que, con el paso del tiempo, cada vez cuenta con más defensores. De hecho, de esta creciente incorporación en los centros educativos españoles nace la propuesta didáctica que hemos presentado: la elaboración de un *lapbook* sobre un tema específico, en nuestro caso sobre la Tierra. Este soporte nos ha permitido acoger el diccionario monolingüe.

A lo largo de este trabajo, hemos pretendido eliminar la visión reduccionista que a menudo se tiene del diccionario y, en su lugar, hemos querido adentrarnos en su mundo al ofrecer una visión más pormenorizada y concreta sobre su tipología y usos. De esta categorización, hemos decidido concentrarnos en los diccionarios monolingües, bilingües y multilingües por su utilidad y pertinencia en el aula de segundas lenguas, en este caso de Secundaria.

Con nuestra propuesta didáctica hemos querido ir un paso más allá al aunar la compilación léxica con las imágenes, una unión que casa perfectamente en la metodología AICLE. Y también hemos pretendido aportar nuestro granito de arena para tratar de demostrar que el diccionario es un buen recurso al que recurrir en el aula de segundas lenguas de Secundaria.

En estos espacios donde se enseña a través de la metodología AICLE lo importante es que los estudiantes adquieran conceptos y contenidos y no tanto la lengua. Por este motivo, hemos decidido decantarnos por la creación de un *lapbook* que acogiera a su vez un diccionario monolingüe, en el que se aportara más información sobre un término determinado, en lugar de uno bilingüe. Este último sería más adecuado en otros contextos y en el estudio de otras lenguas como el alemán, el neerlandés o el ruso, más distanciadas del español y en el que hay que prestarle mucha atención a los casos, las declinaciones morfosintácticas, etc. La complejidad de estas lenguas hace que,

en muchos casos, haya que optar por memorizar ciertos términos ya que no existen reglas del todo sistemáticas sobre, por ejemplo, cómo formar el plural o cómo declinar un sustantivo en todos los casos y haya, por tanto, muchas excepciones. Al estudiar estas lenguas los diccionarios bilingües son especialmente útiles. Pero, como decimos, en el caso que nos ocupa no ha hecho falta y, por ello, hemos optado por la creación de un *lapbook* en inglés y no en inglés y en español.

Gracias a esta propuesta didáctica, nuestros alumnos aprenderán no solo vocabulario ya que el diccionario monolingüe nos ofrece información acerca de en qué registro se usa un término o cuál es su flexión. Por el contrario, de haber optado por el bilingüe nos habríamos centrado sobre todo en buscar el equivalente de una palabra determinada. De hecho, en palabras de Stein (2002, p. 23), “hay palabras polisémicas y términos que no pueden utilizarse en todos los contextos”. Además, no siempre resulta sencillo enseñar a nuestros alumnos a discernir cuál es la mejor traducción o equivalente para la misma. En cambio, esta misma autora afirma que “este problema no ocurre con los diccionarios monolingües, ya que estos te dan una definición de a lo que se refiere dicha palabra, y el usuario busca el equivalente para cada contexto” (Stein, 2002, p. 24).

Asimismo, si los alumnos escogen un diccionario bilingüe obtienen el equivalente de dicha palabra, sin embargo, esto supone un problema, ya que hay palabras polisémicas y términos que no pueden utilizarse en todos los contextos (Stein, 2002, p. 23). Esto no sucede con los monolingües puesto que, a partir de la definición del término, el usuario busca el equivalente más adecuado para ese contexto.

Por estas razones que acabamos de esgrimir, justificamos nuestra decisión de priorizar la elaboración de un diccionario monolingüe por delante de uno bilingüe. Para garantizar la perfecta comprensión de todos los términos relacionados con el tema de la Tierra, hemos creído oportuno elaborar un glosario monolingüe onomasiológico acompañado de imágenes. Así, en caso de que a algún alumno le surja alguna duda puede despejarla gracias a estas

ilustraciones. Es una práctica común, como recuerda Stein (2002, p. 126), pues “los lexicógrafos emplean ilustraciones con la esperanza de que aumenten la comprensión del usuario”. Otro rasgo que nos gustaría destacar es que el diccionario es onomasiológico, característica que ayuda a organizar el aprendizaje de contenidos por categorías o temas en las asignaturas o disciplinas no lingüísticas.

En resumen, el diccionario monolingüe permite a los alumnos adquirir mejor y con mayor facilidad el vocabulario de una lengua determinada así como interiorizar los conceptos y contenidos relacionados con estos términos. Además, son útiles cuando queremos conocer si es pertinente emplear una palabra determinada en un contexto dado. Y por si quedara alguna duda, al añadir imágenes, estamos favoreciendo la comprensión de los términos por parte de los discentes. Además, muchos diccionarios de especialidad incluyen ilustraciones y fotos para definir determinadas palabras ya que, de no ser así, se dificultaría mucho la comprensión sobre todo por parte del público general. Y para concluir, los diccionarios onomasiológicos aportan información relacionada con el tema que se está tratando, en este caso con el planeta Tierra.

En definitiva, hemos querido demostrar que el diccionario, ya sea en formato electrónico o en papel, tiene cabida en el aula de segundas lenguas, en este caso en las de Secundaria. Se trata de un recurso que ofrece infinitas posibilidades ya estemos a favor o en contra de los listados de palabras pues es mucho más que eso, y más cuando son los alumnos quienes los elaboran.

## 7. Referencias bibliográficas

- Blank, W. y Harwell, S. (1997). *Promising practices for connecting high school to the real world*. Florida: University of South Florida.
- Carro, T. (2011). *How to Make a Lapbook*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ojoIEi9VSJ8> [Última fecha de consulta: 1 de junio de 2017].
- Cassany Comas, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, pp. 7-29. [Última fecha de consulta: 4 de diciembre de 2016] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303819.pdf>
- Ciro, C. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media*. Tesis doctoral. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Coria, J. M. (2005). El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente. *Revista e-formadores* (5).
- García Mayo, P. (2007). *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, California: Kagan Cooperative Learning.

- Kinney, C. (2012). *What is a Lapbook (Knowledge Box Central)*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zFVJ2OBMICM> [Última fecha de consulta: 1 de junio de 2017].
- Lew, R. y Adamska-Salaciak, A. (2014). A case for bilingual learners' dictionaries. *ELT Journal: An international journal for teachers of English to speakers of other languages*, 69 (1), 47-57.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> [Última fecha de consulta: 7 de junio de 2017]
- Lyster, Roy. (2007). *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus* (28), p. 158-180.
- Medina Guerra, A. M. (Coord.). (2003). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Nunan, D. (1996). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf> [Última fecha de consulta: 7 de junio de 2017].

Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22). Consultado en: <http://www.rae.es/> [Última fecha de consulta: 17 de mayo de 2017].

Rissmiller, C. (2015). *Lapbooks 101: Why I Love Them & How I Use Them in My Classroom*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SJEztgwUvv4> [Última fecha de última consulta: 8 de junio de 2017]

Samuda, V. (2008). *Tasks in second language learning*. Houndmills (Basingstoke): Palgrave Macmillan.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Stein, G. (2002). *Better Words: Evaluating EFL dictionaries*. Exeter: University of Exeter Press.

## 8. Anexos

### 1. Modelo de acta de reunión<sup>9</sup>:

#### **SCIENCE**

1º de la ESO, IES

#### **MEETING MINUTES N°** **«PROJECT: PLANET EARTH»**

**Place:**

**Date and time:**

**Members present:**

**Chief editor:**

**Documentalist:**

**Writer:**

**Secretary:**

**Meeting reports:**

- 
- 
- 
- 
- 

**Signatures:**

---

<sup>9</sup> Basado en el acta de reunión elaborado por Marta Gómez Martínez para la asignatura *El desarrollo histórico y reciente de las lenguas extranjeras y el conocimiento escolar* del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

## 2. Rúbrica de autoevaluación:

### **SELF-ASSESSMENT<sup>10</sup>**

1. How did I feel about the process of learning in a PBL setting as I worked through this project?
2. Did I do my best work?
3. Did I allow others in my group to do more of the work?
4. Do I feel that I did more work than anyone else in my group?
5. What did I learn about myself and my work ethic during this PBL experience?
6. What do I need to improve upon regarding how I do my work?

---

<sup>10</sup> Extraído de Regina Scotchie:  
<https://wvde.state.wv.us/teach21/SelfandPeerAssessments.html> [Última fecha de consulta: 7 de junio de 2017].

### 3. Rúbrica de evaluación entre iguales:

Group Name \_\_\_\_\_ Project \_\_\_\_\_

#### PEER EVALUATION<sup>11</sup>

Think about the various times your group worked together. As a group, decide on your rating of the group's performance during this project.

(4 = very good – 1 = very poor).

1. Our group was able to agree on all task assignments.  
4                      3                      2                      1
2. Our group was organized and began our work quickly every day.  
4                      3                      2                      1
3. Our group was able to figure things out without a lot of help from the teacher.  
4                      3                      2                      1
4. Our group shared the work equally among group members.  
4                      3                      2                      1
5. Group members taught each other the information they needed to know.  
4                      3                      2                      1
6. Group members stayed on task and completed their assignments on time.  
4                      3                      2                      1
7. Everyone in the group worked on the final presentation.  
4                      3                      2                      1
8. Everyone in the group could answer the questions posed by the panel.  
4                      3                      2                      1

---

<sup>11</sup> Extraído de Denise White:  
<https://wvde.state.wv.us/teach21/SelfandPeerAssessments.html> [Última fecha de consulta: 7 de junio de 2017].

#### 4. Rúbrica de evaluación del profesor:

### TEACHER REFLECTION<sup>12</sup>

1. What worked:

- ◆ Entry Event:
- ◆ Research:
- ◆ Role-play:
- ◆ Written work:

2. What didn't:

- ◆ Entry Event
- ◆ Research
- ◆ Role-play
- ◆ Written work:

3. What changes need to be made, what things need to be added or deleted, revamped?

---

<sup>12</sup> Extraído de Wanda Starcher:  
<https://wvde.state.wv.us/teach21/SelfandPeerAssessments.html> [Última fecha de consulta: 7 de junio de 2017].