



# GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2015-2016

El diccionario en las aulas de segundas  
lenguas

The dictionary in second language classrooms

Autora: Paula Salazar de Cos

Directora: Marta Gómez Martínez

Septiembre 2016

# Índice

RESUMEN .....	3
Palabras clave.....	3
ABSTRACT .....	3
Keywords.....	3
1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. OBJETIVOS .....	6
3. MARCO TEÓRICO .....	7
3.1 El diccionario .....	7
3.1.1 Definición.....	7
3.1.2 Tipología .....	8
3.2 El diccionario en las aulas de segundas lenguas .....	15
3.2.1 El dilema del diccionario monolingüe o del diccionario bilingüe .....	16
3.2.2 ¿Una imagen vale más que mil palabras? El uso de las imágenes en el aula.....	22
3.3 Aprendizaje Integrado de Contenido en Lengua Extranjera (AICLE) o <i>Content and Language Integrated Learning</i> (CLIL) .....	24
3.3.1 Definición.....	24
3.3.2 AICLE y adquisición del léxico.....	27
3.3.3 AICLE y el diccionario.....	29
4. PROPUESTA DE USO DE DICCIONARIO EN AULA DE AICLE .....	30
4.1 Objetivos de la propuesta didáctica.....	30
4.2 Contenidos .....	31
4.3 Actividades .....	31
4.4 Instrumentos de evaluación.....	38
4.5 Atención a la Diversidad.....	38
4.6 Temáticas transversales .....	39
5. CONCLUSIONES .....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	47

## RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se presenta un estudio sobre el mundo del diccionario, concretamente sobre el rol de esta herramienta lexicográfica en las aulas de segundas lenguas. Primeramente, se lleva a cabo una revisión de la definición de diccionario, y los distintos tipos con que podemos contar, centrándonos especialmente en los diccionarios bilingües y monolingües, así como en el papel de dicho recurso en las aulas de segundas lenguas en la etapa de Primaria cuya metodología de aprendizaje es AICLE.

Tras la revisión bibliográfica, se establece una secuencia didáctica en la que se elabora un ejemplo de diccionario, concretamente un glosario de imágenes onomasiológico, que podría utilizarse como instrumento subsidiario en las aulas de segundas lenguas.

**Palabras clave:** *diccionario, diccionario monolingüe, diccionario bilingüe, aula de segunda lengua, metodología AICLE, glosario, lapbook.*

## ABSTRACT

In this Final Degree Project we present a study about the dictionary, specifically about the role of this lexicographic tool in the second language classrooms. First of all, I carried a review of the definition of dictionary and the different types of dictionaries that exist, focusing specially in monolingual and bilingual dictionaries and its role in the second language Primary classrooms whose learning methodology is CLIL.

After reviewing the literature, I set up a teaching sequence in which an example of a dictionary, specifically an onomasiological glossary of images, which could be used as a subsidiary instrument in the second language classrooms.

**Keywords:** *dictionary, monolingual dictionary, bilingual dictionary, second language classroom, CLIL methodology, glossary, lapbook.*

# 1. INTRODUCCIÓN

¿Qué es un diccionario? ¿Cuál es la definición exacta de un diccionario para inglés como lengua extranjera? ¿Cuál es el papel del diccionario en las aulas de segundas lenguas? ¿Puede utilizarse un diccionario monolingüe, o bien, bilingüe en las aulas de segundas lenguas? ¿Cuál de ellos es más eficaz? ¿Para qué sirven los diccionarios con imágenes? ¿Es mejor un diccionario de ordenación semasiológica u onomasiológica? ¿Tiene cabida el diccionario en las aulas de metodología CLIL?

Todas estas cuestiones son las que me han llevado a iniciar este trabajo. En mi experiencia como alumna y como profesora en prácticas, me he dado cuenta de que no hemos empleado este tipo de recurso lexicográfico en la dinámica del aula, a pesar de que puede ser un gran apoyo en la adquisición del léxico y, como veremos, de ciertas cuestiones gramaticales.

Ha sido este desconocimiento el que me ha hecho reflexionar sobre el uso del diccionario en las aulas de segundas lenguas, principalmente. Considero necesario el uso del diccionario en las aulas de segundas lenguas ya que se trata de un recurso con el que los alumnos pueden ampliar su vocabulario, resolver dudas ortográficas, adecuar las palabras a una situación comunicativa determinada, comprender frases hechas y expresiones, servirse de ejemplos, encontrar información relativa a la pronunciación, buscar sinónimos y antónimos, conocer la etimología de las palabras... En definitiva, el diccionario es un material infravalorado que ha pasado a ser un elemento obsoleto y en desuso, cuando, en realidad, puede proporcionar muchas ventajas; sin embargo, nos podemos encontrar con ciertos problemas que pueden ralentizar el aprendizaje del alumno, en muchos casos originados por el mal uso o desconocimiento de uso tanto del compendio léxico como de la lengua meta.

Desde mi punto de vista, el principal problema es desconocer qué es un diccionario y para qué sirve, qué tipo de diccionarios hay, y dependiendo del perfil del estudiante y de la tarea a realizar, qué tipo de diccionario será conveniente utilizar. No existe el diccionario perfecto que cubra todas las

necesidades. Por ello, el alumno debe tener conocimientos de su manejo para poder aprovechar ese uso al máximo.

Ahora bien, ¿cuál es el papel del diccionario en las aulas? Hoy en día, las nuevas tecnologías han sustituido el papel y el lápiz, y consecuentemente, el diccionario. Mi experiencia en las aulas y lo vivido en ellas me ha demostrado que este recurso está completamente olvidado, ya que la solución siempre ha sido acudir al traductor online para averiguar el significado de una palabra. De esta forma los alumnos se acomodan y buscan la opción más fácil y que, además, en numerosas ocasiones, es errónea o inadecuada. Los traductores online aportan rapidez, pero no son los adecuados para una traducción correcta pues, además, no aportan información de uso. Solo los diccionarios, tanto en papel como online, son capaces de describir el significado de una palabra, y de encontrar la equivalente en otra lengua, sin errores.

## **2. OBJETIVOS**

Con el presente Trabajo de Fin de Grado pretendo conseguir los siguientes objetivos:

- Aportar una visión más amplia sobre el mundo del diccionario.
- Mostrar las principales diferencias entre los tipos de diccionarios.
- Conocer las características de un diccionario monolingüe.
- Conocer las características de un diccionario bilingüe.
- Conocer la utilidad de los diccionarios con imágenes.
- Aportar información sobre la metodología CLIL (AICLE)
- Conocer la importancia del diccionario en las aulas de segundas lenguas y su papel como recurso imprescindible.

Por ello, este trabajo consta de dos secciones principales dentro del marco teórico: una de ellas recoge las ideas principales sobre los diccionarios, su tipología y uso; la otra se centra en el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE). A partir de este repaso teórico, presento una propuesta didáctica que completa el trabajo.

### **3. MARCO TEÓRICO**

Tras la revisión de la bibliográfica básica sobre la elaboración y uso de diccionarios, en esta sección me propongo explicar qué se entiende por diccionario, y los distintos tipos que existen centrándonos, concretamente, en los diccionarios bilingües y monolingües, ya que estas herramientas lexicográficas son, a mi parecer, a las que más referencia hay que hacer teniendo en cuenta el propósito de este trabajo. Seguidamente, hago referencia al papel de esta herramienta en las aulas de segundas lenguas y los beneficios que tiene. Asimismo, apporto información relacionada con los diccionarios de imágenes y su función facilitadora de comprensión de una palabra. Además de esto, explico la relación entre los diccionarios como instrumentos en las aulas de segundas lenguas y la metodología AICLE, dando un papel importante a dicha herramienta.

#### **3.1 El diccionario**

##### *3.1.1 Definición*

Formular una definición satisfactoria del diccionario es una tarea compleja debido a que se puede encontrar dicho término, *diccionario*, en numerosos títulos. Existen múltiples definiciones que van variando en función de los aspectos que se contemplen, como pueden ser su heterogeneidad, los objetivos con los que se elabora, las necesidades que cubre, los distintos soportes en que lo podemos encontrar, la naturaleza de las consultas, el público al que va dirigido,... que explican, entre otros factores, las numerosas definiciones que se pueden encontrar sobre el diccionario. Sin embargo, el diccionario es un material que, normalmente, se desconoce. Se tiene un concepto muy simplista del mismo. Al fin y al cabo, generalmente, acudimos al diccionario para resolver dudas acerca del léxico.

Tal y como lo define la Real Academia Española, 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, 2014, s.v.).

Por otro lado, Porto Dapena (2002, p. 35) establece que

el diccionario responde a saber resolver, en primer lugar, las dudas que acerca de las palabras concretas pueden presentársele al usuario de la lengua, y en segundo término, tratar de que esa resolución sea lo más rápida, eficaz y precisa posible.

Y continúa explicando que (2002, p. 37)

cada diccionario posee unas metas y fines específicos que no pueden ser desconocidos ni olvidados por el usuario. Esas metas pueden reducirse a 4 fundamentales: 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 pues, un diccionario, según la finalidad concreta que persiga, ofrecerá un contenido y estructura diferente.

Y es que, según Porto Dapena (2002, p. 38),

El diccionario es una obra de consulta consistente en una descripción atomística del léxico y determinado, a su vez, por cuatro factores variables: a) el número y extensión de sus entradas, b) el modo de estudiarlas, c) la ordenación aplicada a las mismas, y, finalmente, d) el soporte de dicha descripción.

### *3.1.2 Tipología*

El problema es que se desconocen los distintos tipos de diccionarios que existen, pues dependiendo del tipo de información que ofrecen o de su organización, podemos distinguir diferentes clases.

De hecho, categorizamos los diccionarios en dos grandes tipos de acuerdo con la información que ofrecen: diccionarios lingüísticos y diccionarios no lingüísticos. Porto Dapena (2002, p. 43) sostiene que “un diccionario

lingüístico estudia las palabras, un no lingüístico se ocupa de la realidad representada por éstas”.

Dentro del grupo de los diccionarios no lingüísticos, destacamos la enciclopedia, pues es el más representativo y el más conocido. Además, es interesante, para el caso que nos ocupa, distinguir un caso de hibridismo: el diccionario enciclopédico, pues es una mezcla entre diccionario y enciclopedia, que frecuentemente se denomina simplemente diccionario. Un buen ejemplo de este tipo de diccionario es la Enciclopedia Universal ilustrada europeo-americana, o bien, la Gran Enciclopedia Ryalph. Por último, dentro de este grupo encontramos los diccionarios terminológicos, donde la designación y la significación coinciden plenamente. Este diccionario estudia tanto las palabras como las cosas.

Frente a estos, distinguimos los diccionarios lingüísticos que pueden clasificarse, a su vez, según varios criterios:

- 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 (Porto Dapena, 2002, p. 49).

Pero además, según la perspectiva temporal existen diccionarios sincrónicos, que estudian el vocabulario de una lengua considerada en una fase de su desarrollo histórico, y los diacrónicos, que son los que tienen en cuenta todo o parte del léxico de una lengua desde el punto de vista de su evolución semántica y fonética (Porto Dapena, 2002, p. 50).

Con respecto a la clasificación por el volumen y extensión de las entradas, atendiendo a esto último, según 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”. Por tanto, los diccionarios pueden ser monolingües, una sola lengua; bilingües, dos lenguas; o plurilingües, más de dos lenguas. Por otra parte, atendiendo a la amplitud del léxico contemplado, podemos clasificar los diccionarios en generales y particulares. Estos últimos se ocupan de una determinada parte del vocabulario mientras que los generales estudian el léxico de una lengua en toda su amplitud.

En lo que concierne a la clasificación según el nivel lingüístico contemplado, Dapena (2002, p. 65), con respecto a esto, entiende que el nivel lingüístico es “la distinción tripartita, propuesta por Coseriu, de lengua, norma y habla o, preferiblemente en nuestro caso, discurso”. Por ende, distinguimos diccionarios de lengua, norma y de discurso.

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 significante 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.

Por último, según el soporte del diccionario podemos encontrar diccionarios de papel o diccionarios electrónicos. Hoy en día, los diccionarios electrónicos son más utilizados que los diccionarios tradicionales, y esto es debido al hecho de que las nuevas tecnologías cada vez están más presentes en nuestras vidas.

Generalmente, el diccionario ha sido un recurso utilizado principalmente para la traducción de un término de una lengua a otra, o bien, para encontrar la definición exacta de una palabra, cuando en realidad, los repertorios lexicográficos nos ofrecen mucha más información, como hemos visto en la definición de los diferentes tipos. A partir de la clasificación expuesta anteriormente, a lo largo del trabajo, me voy a centrar en el que considero que es el factor clave de este trabajo: el número de lenguas de un diccionario. Este

componente determina la distinción entre *diccionarios monolingües* y *diccionarios plurilingües*.

Según Günther Haensch (1997, p. 52 apud Medina Guerra, 2003, p. 62) “los *plurilingües* se dividen en *bilingües* y *multilingües*”. En estos últimos se reproduce el léxico de más de dos lenguas, en cambio, en los *bilingües* se reproduce el léxico de dos lenguas, en los que se ha de tener un amplio dominio en los dos idiomas. Mar Campos (2003, p. 62) propone lo siguiente: “los repertorios *bilingües* pueden orientarse en dos direcciones opuestas: la descodificación o traducción de textos desde la lengua desconocida a la propia o la producción de textos en la lengua meta”. Por el contrario, Günther Haensch (1997, p. 189-191 apud Medina Guerra p. 62) diferencia, así, basándose en L.V. Sčerba, entre:

Diccionarios bidireccionales (los que pueden satisfacer ambas demandas) y los diccionarios unidireccionales (o monodireccionales: su riqueza de observaciones gramaticales, pragmáticas, etc., permite en función de la lengua que se tome de partida, generar enunciados en una lengua ajena o bien traducir desde otra lengua a la propia.

Otro factor al que me gustaría hacer mención es la ordenación de las entradas. Medina Guerra, (2003, p. 73) sostiene que la ordenación de las entradas en los diccionarios sigue dos grandes pautas: la semasiológica y la onomasiológica. En los diccionarios semasiológicos, se parte de las palabras, el significante. Entre los diccionarios de este tipo se encuentran los *diccionarios alfabéticos directos*, en los que se ordenan las palabras desde la primera letra hasta la última. (Medina Guerra, 2003, p. 73), lo que resulta una consulta más rápida y eficaz.

Por otro lado, los *diccionarios onomasiológicos* parten de los sentidos a las palabras que se relacionan con él en una lengua determinada (Medina Guerra, 2003, p. 74), esto es, se ordenan por campos semánticos. En *los diccionarios de familias de palabras* se agrupan, partiendo de una raíz o de una palabra simple, los términos emparentados con ella desde el punto de vista de la derivación o de la etimología (Medina Guerra, 2003, p. 74).

Es importante tener en cuenta la ordenación de las entradas, ya que dependiendo de su utilidad se usará un tipo de diccionario onomasiológico, si se pretende trabajar el vocabulario de un tema en concreto, o un diccionario semasiológico, si se trata de una consulta más amplia, ya que será más fácil encontrar la palabra que se quiere consultar.

Además, Medina Guerra, (2003, p. 74) señala que,

Dependiendo del público al que va dirigido el diccionario, cabe mencionar *los diccionarios pedagógicos o didácticos*. Todos los repertorios lexicográficos buscan que los receptores sean capaces de interpretar un mensaje correctamente o producir nuevos textos. No obstante, algunos repertorios se centran más en profundidad en dicho fin, ya que van dirigidos a usuarios en época formativa, como pueden ser *los diccionarios escolares, los diccionarios de aprendizaje y los diccionarios infantiles*.

Los diccionarios pedagógicos o didácticos son, también, uno de los factores que más importancia tiene en este trabajo.

Según Campos (2003, p. 75) *los diccionarios escolares* son “diccionarios de aprendizaje destinados a hablantes nativos de una lengua durante su período de escolarización (hablantes, por lo tanto, que necesitan profundizar y perfeccionar su dominio en la lengua materna)”. Van dirigidos a alumnos de entre los ocho y doce años de edad. La información contenida será mayor que en los diccionarios infantiles, ya que se encuentran en un nivel de instrucción superior y cuentan con unos mil o dos mil lemas y, dependiendo del destinatario, podemos encontrar diccionarios infantiles de 10.000 vocablos, u otros de 50.000. Descubrimos desde palabras básicas en los niveles inferiores a tecnicismos, lo que se justifica por las propias necesidades de los alumnos, ya que tendrán que manejar materiales más complejos. La historia del diccionario escolar nos muestra qué papel tenía la lexicografía escolar en el siglo pasado. No fue hasta los años noventa cuando la lexicografía escolar experimenta un gran avance en España. Hasta entonces, los diccionarios escolares españoles no ayudaban a los escolares, ya que no contaban con

imágenes, el tamaño de la letra era minúsculo, las definiciones no estaban completas, e incluían términos ininteligibles. En este tipo de obras es necesario que la claridad y la sencillez primen en importancia: deben contar con numerosos y apropiados ejemplos, con imágenes, una tipografía atractiva que sea colorida y de letra grande y unos términos comprensibles por los usuarios.

Por otro lado, *los diccionarios de aprendizaje* se destinan a aquellos usuarios que quieren aprender una segunda lengua. Estos diccionarios son, generalmente, monolingües.

Por último, *los diccionarios infantiles* van destinados a usuarios de hasta ocho años, por lo tanto muestran una selección muy restringida del vocabulario. Su misión es acompañar a los usuarios más pequeños en lo que será un largo camino por la vereda lexicográfica. Para ello, utilizarán una letra grande y con colores llamativos, unas explicaciones sencillas y adecuadas a su edad y una copiosa gama de ilustraciones, que a veces sustituyen a la definición.

Como se puede observar, el mundo del diccionario es muy amplio, pues un lexicógrafo tiene que atender a múltiples factores que van más allá de la mera elaboración del diccionario. Dominar a la perfección una lengua es una tarea muy compleja que requiere dedicación y esfuerzo, al igual que la elaboración del diccionario. En la redacción del diccionario el lexicógrafo puede encontrarse numerosos problemas, entre ellos la confusión de términos. Para que seamos capaces de utilizar un diccionario sin problemas, hay que aclarar ciertos términos, con los que suelen haber algunas dudas: significado, sentido, acepción, definición. Medina Guerra (2003, p. 131) define estos términos de la siguiente manera:

Significado. Valor que en lengua tiene una unidad léxica.

Sentido. Variante del significado.

Acepción. Sentido consolidado por el uso y aceptado por una comunidad de hablantes.

Definición. Expresión por la que se describe un sentido. En lexicografía es el procedimiento tradicional por el que se cataloga cada una de las acepciones de la entrada.

Medina Guerra (2003, p. 129) define el significado como “los sentidos que en determinados contextos adquieren las palabras. No se catalogan todos los sentidos posibles o imaginables, sino únicamente los fijados por el uso”. Por otro lado Julio Casares (1992, p. 58) manifiesta “cada uno de estos sentidos especiales o generales es lo que en lexicografía constituye una acepción”.

Tratando el mismo tema, Humberto Hernández (1991, p.33 apud Medina Guerra, p. 130) establece la siguiente definición del término acepción: “cada uno de los sentidos realizados de un significado aceptado y reconocido por el uso de una comunidad de hablantes”.

Es importante que se diferencie bien entre estos conceptos para tener un dominio del diccionario y saber, así, utilizarlo. Como se puede observar, el diccionario va más allá y contiene conceptos en los que es necesario profundizar. El problema es que el diccionario es un recurso desconocido y además, los docentes, que son los profesionales que nos ocupan en este trabajo, no suelen mostrar demasiado interés por el mismo, y por tanto, no siempre lo tienen en cuenta como recurso para trabajar en las aulas. Este desinterés, por lo observado en las aulas de segundas lenguas de Primaria, se debe a la poca información que tienen acerca de su uso y al desconocimiento de todos los trabajos que se podrían realizar utilizándolo y de los beneficios que supone emplear este material. Además, las nuevas tecnologías están en pleno auge, por tanto, todos aquellos materiales de papel y lápiz son “old fashioned” y ya no entran en los planes de los maestros como recurso a utilizar en el aula para aprender una lengua.

### **3.2 El diccionario en las aulas de segundas lenguas**

Son muchos los recursos que se pueden utilizar para alcanzar el dominio de una lengua materna en el aula. Entre ellos el diccionario “es un instrumento eficaz para obtener un aprendizaje adecuado de los diferentes niveles lingüísticos, si bien, durante mucho tiempo, no se le ha prestado la atención debida” (Castillo Carballo y García Platero 2003, p. 335 apud Medina Guerra).

Lo que el diccionario proporciona es, sobre todo, un léxico muy rico que los hablantes serían incapaces de adquirir sin el uso de dicho material, pues como bien dice Fontanillo Merino, ciertos términos no se encuentran en el día a día de los hablantes. Además de vocabulario, los usuarios pueden utilizar el diccionario para resolver dudas tanto léxicas como semánticas y gramaticales. Esta es una de las razones que los docentes deberían tener en cuenta a la hora de decidir qué tipo de recursos y materiales van a utilizar en sus aulas con sus alumnos. De este modo el diccionario se nos presenta como un elemento complementario en la actividad didáctica. En muchas ocasiones, tenemos una concepción del diccionario muy simplista, ya que, generalmente, lo asociamos con la mera traducción de una palabra de una lengua a otra, sin embargo esta herramienta nos proporciona muchos más beneficios que nos pueden ayudar a enriquecer nuestro léxico, y es que como bien dice Fontanillo Merino (1983, p. 8 apud Medina Guerra, p. 335):

Podemos, sin exagerar, afirmar que incluso los malos diccionarios pueden ser instrumentos eficaces al servicio de los protagonistas de la comunicación humana, ya que proporcionan datos que perteneciendo al patrimonio cultural común, no se hallan en el acervo de cada hablante, y gracias al diccionario, pueden estar al alcance de cualquier individuo en cualquier momento.

Maldonado (1998, p. 27 apud Medina Guerra, 2003, p. 336) ha señalado que los repertorios lexicográficos han arrastrado tres lastres fundamentales:

- a) La escasez de obras destinadas a escolares de una aceptable calidad.

- b) La dificultad del docente para motivar suficientemente a los alumnos.
- c) La falsa idea de que todos los diccionarios son iguales.

Sin embargo, estos no son los únicos impedimentos. Hay que añadirle, también, el desconocimiento del diccionario y lo que este contiene por parte del profesorado y del propio alumnado. Por consiguiente, no son conscientes de las posibilidades que el diccionario ofrece en el desarrollo de una lengua. Es más, debería ser el profesor quien pudiera ofrecer a cada alumno un tipo de diccionario dependiendo de la etapa de instrucción en la que se encuentre, tal y como recoge Concepción Maldonado (1998, p. 58 apud Medina Guerra, 2003, p. 341):

En un primer momento, debe ser el profesor quien lleve al alumno a plantearse una serie de cuestiones sobre el lenguaje que quizá nunca antes se había planteado, y quien le demuestre que para todas ellas hay siempre un diccionario con la respuesta y la información adecuadas.

En el aula se llevan a cabo actividades en las que es necesario el uso del diccionario como material. Se puede utilizar el diccionario como recurso para salvar dudas en cuanto a la pronunciación de palabras. Por otro lado, en niveles superiores pueden aparecer tecnicismos, extranjerismos y demás palabras con más complejidad que requieren de la consulta de un diccionario para saber su significado. El mismo alumno podrá observar cuán necesaria es la presencia de un diccionario en el aula, y será consciente de toda la potencialidad que este tiene como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Los usuarios podrán comprobar que el diccionario es un instrumento útil para resolver las distintas dudas que se les puede presentar.

### *3.2.1 El dilema del diccionario monolingüe o del diccionario bilingüe*

En cuanto a la enseñanza de una segunda lengua, los diccionarios bilingües son los más consultados, ya que los monolingües no son lo suficientemente valorados como para ser utilizados en clase. Los diccionarios bilingües fueron creados con una finalidad esencialmente comunicativa. En cambio, los monolingües “se crearon, en muchas ocasiones, para defender una serie de

presupuestos que están al margen de planteamientos didácticos” (Medina Guerra (2003, p. 343). Los usuarios utilizarán el diccionario bilingüe si quieren obtener un equivalente de dicho vocablo en la lengua traducida de forma rápida, por tanto se considera que los diccionarios bilingües son eficaces. Sin embargo, a medida que el conocimiento en la lengua meta va siendo mayor, el usuario no buscará una mera traducción de dicha palabra, sino que irá necesitando otras informaciones de tipo gramatical y pragmático que los diccionarios bilingües no facilitan, pues simplemente se ciñen a la traducción de una lengua a otra. Los diccionarios monolingües explican el sentido de los términos. Además, hay múltiples vocablos que no son monovalentes, es decir que no solo poseen un valor significativo en la lengua original; por tanto, no se corresponde necesariamente con una sola expresión de la lengua traducida.

Los diccionarios monolingües poseen una serie de características. En la macroestructura, las entradas tienen que ser apropiadas para el tipo de usuarios al que va dirigida la obra. Dado que los usuarios varían dependiendo de si se trata de estudiantes nativos o de estudiantes que adquieren un idioma como segunda lengua, también lo hará el repertorio de palabras específicas, ya que tienen necesidades expresivas distintas. En los diccionarios de segundas lenguas no se suelen encontrar tecnicismos, ni vocablos arcaicos o poco comunes. Sin embargo, sí que se incluyen neologismos, pues representan la realidad. En todo caso, como señala Francisco Moreno Fernández (2000, p. 157 apud Medina Guerra 2003, p. 346), en la selección de los lemas se suelen considerar las palabras más frecuentes, las que disfrutan de un mayor índice de disponibilidad y las más empleadas en la enseñanza de idiomas. En algunas obras se presenta la transcripción de las palabras de acuerdo con el Alfabeto Fonético Internacional. Los diccionarios de aprendizaje, ya sean de primera o segunda lengua, cuentan con amplia información gramatical. Sin embargo, en aquellos diccionarios destinados a aprendices de L2 se les añade más información, concretamente, relacionada con la flexión y derivación de los vocablos. Se le presta más atención a las variaciones de género de nombre y adjetivo, y a los plurales anómalos. Además, también se tienen en cuenta la regularidad,

irregularidad y anomalía de los verbos. Junto con toda esta información, también son muy útiles las marcas que nos indican si esa palabra se trata de una acepción perteneciente a un nivel o registro determinado. Castillo Carballo y García Platero (2003, p. 348) nos proporcionan el siguiente ejemplo con respecto a este último punto:

Invertido. s.m. PEYORATIVO. Hombre homosexual: *Ése es un club de invertidos.*

Los diccionarios monolingües elaborados expresamente para el aprendizaje del español como segunda lengua no son muy recientes. Sin embargo, los anglosajones cuentan con una larga tradición lexicográfica.

El diccionario monolingüe tiene una doble función: por un lado, ayudar a los usuarios a adquirir un buen manejo del lenguaje; por otro lado, ayudar a los profesores a la hora de evaluar las tareas. En múltiples ocasiones no estamos totalmente seguros de si un término en otra lengua es aceptable o no. Para cerciorarnos, el diccionario monolingüe de inglés como lengua extranjera, en este caso, es el mejor material para aprender una lengua perfectamente.

Este tipo de diccionarios (*monolingual EFL dictionaries*) tienen unas características específicas que Gabriele Stein (2002, p. 102) recoge en los siguientes puntos:

1. EFL dictionaries usually cover the core items of the vast English vocabulary only, comprising between 50,000-70,000 words.
2. The definitions are kept in a simple language so that they can be understood by foreign learners. In order to keep the English used in the definitions of words simple, specific “defining vocabularies” or “controlled vocabularies have been developed”.
3. There are many pictorial illustrations introduced as a further means to ensure that the definitions are understood.
4. For nouns, verbs and adjectives, EFL dictionaries indicate their grammatical behavior: the patterns in which they maybe use the prepositions they may or must take.

5. Since these grammatical specifications are often given in a coded form for reasons of space, a rich array of example sentences is provided showing the items in actual use.
6. In addition, detailed usage notes draw attention to synonyms, differences in meaning and style.
7. The pronunciation is given in symbols of the International Phonetic Alphabet, not in respelling systems.
8. EFL dictionaries do not include etymologies<sup>1</sup>.

Los diccionarios han sufrido una evolución a lo largo del tiempo. De hecho, los diccionarios monolingües se encuentran en pleno auge. Sin embargo, por norma general, cuando se hace referencia a un diccionario dentro del contexto de aprendizaje de una lengua extranjera pensamos inmediatamente en diccionarios bilingües. Este diccionario es indispensable en la adquisición de una lengua extranjera (Stein, 2002, p. 17). El problema es que los usuarios, normalmente, no saben utilizarlos, ya que no se les enseña a usar un diccionario. Sin embargo, Gabriele Stein (2002, p. 17) considera que “these dictionary-using skills have to be taught and practised<sup>2</sup>”.

---

<sup>1</sup> 1. Los diccionarios de inglés como lengua extranjera normalmente cubren los elementos básicos del amplio vocabulario del inglés, comprendiendo entre las 50.000-70.000 palabras.

2. Las definiciones se mantienen en un lenguaje simple para que puedan ser comprendidas por los estudiantes extranjeros. Para mantener el inglés simple utilizado en las definiciones de palabras, se han desarrollado materiales de vocabulario de definiciones o vocabulario controlado.

3. Hay muchas imágenes introducidas para asegurarse de que las definiciones se comprendan.

4. Para nombres, verbos y adjetivos, los diccionarios de inglés como lengua extranjera indican su comportamiento gramatical: los modelos en los que tienen que ser usados, las preposiciones que pueden o deben llevar.

5. Desde que estas especificaciones gramaticales se dan a menudo de una manera codificada por razón de espacio, se proporcionan una variedad de ejemplos de frases que muestran los items de uso actual.

6. Además, también se le presta atención a los sinónimos, diferencias en significado y estilo.

7. La pronunciación viene dada en símbolos del Alfabeto Fonético Internacional, no en sistemas de rescribir.

8. Los diccionarios de inglés como lengua extranjera no incluyen etimologías.

[La traducción es de la autora].

<sup>2</sup> “Estas habilidades necesitan ser enseñadas y practicadas” [La traducción es de la autora].

If we want to show our students how to use a bilingual and a monolingual EFL dictionary, we have to know which dictionaries are available and for which specific groups of users they were compiled.<sup>3</sup> (Stein, 2002, p. 18).

Utilizamos un diccionario para saber qué nos ha dicho una persona, o qué estamos leyendo, o los utilizamos para poder expresarnos, es más, el diccionario nos ayuda a comunicarnos (Stein, 2002, p.19). Es el mejor material para aprender vocabulario de una lengua extranjera. En ocasiones, los usuarios tienen problemas con el significado de una palabra y para resolver sus dudas acuden al diccionario. 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). Este problema no ocurre con los diccionarios monolingües, ya que esto 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).

Si comparamos los diccionarios bilingües y monolingües tenemos que prestar atención a lo que tienen en mente los usuarios a la hora de utilizar un tipo de diccionario u otro; en esta línea, Gabriele Stein (2002, p. 22) sugiere ciertas ventajas que tiene el diccionario bilingüe:

When the bilingual dictionary is used for comprehension, it provides quick general understanding, which is a positive feature. Indeed for certain kind of words [...] the bilingual dictionary is indispensable. Without it, it is very difficult to get a precise understanding of such words. [...] when the bilingual dictionary is used for production, it supplies the learners with ready translation equivalents for common words; [...] the bilingual dictionary is the most expedient help: in situations in which we want to recall an item that we have forgotten<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> “La consecuencia será que los alumnos no serán capaces de elegir el diccionario bilingüe correcto, adquirir estas habilidades para utilizar el diccionario correctamente, y por último, comprender las diferencias entre un diccionario bilingüe y uno monolingüe” [La traducción es de la autora].

<sup>4</sup> “Cuando los diccionarios bilingües se utilizan para comprender, proporcionan una rápida comprensión general, que es una característica positiva. Además para algunas palabras en

Sin embargo, también establece ciertas desventajas en el uso de este diccionario (Stein, 2002, p. 23):

For beginners, however, such undifferentiated lists of translation equivalents are of no help: they cannot discriminate between them and it is a matter of chance whether they will pick the one that is appropriate for their particular context. This then is one of the areas where the use of a bilingual dictionary is bound to yield unsatisfactory results.[...] A more serious intrinsic disadvantage that is inseparably linked with the use of a bilingual dictionary is the internalization of slightly inexact meanings of words.<sup>5</sup>

En definitiva, los diccionarios bilingües proporcionan un equivalente al término que queremos traducir.

En lo que concierne al diccionario monolingüe, esta autora (2002, p. 24) propone lo siguiente:

Monolingual EFL dictionaries define or paraphrase each word [...]. In the case of the EFL dictionary, learners, stay within the same language; they are exposed to English explanations and to English example sentences [...]. The EFL dictionary is more appropriate to open the doors and windows to another conceptualization of reality (Stein, 2002, p. 24)<sup>6</sup>.

---

concreto [...] el diccionario bilingüe es indispensable. Sin él sería muy complicado captar el significado de la palabra. [...] Cuando el diccionario bilingüe se utiliza para producir, proporciona a los estudiantes equivalentes en la lengua traducida. [...] El diccionario bilingüe nos proporciona mucha ayuda en situaciones en las que queremos recuperar aquellas palabras que conocemos en la lengua extranjera, pero que en ese justo momento se nos ha olvidado” [La traducción es de la autora].

<sup>5</sup> “sin embargo, para los “principiantes” dichas traducciones equivalentes no son útiles: no pueden diferenciar entre los equivalentes y será cuestión de suerte si eligen aquel término que sea apropiado a ese contexto. Esta es una de las razones por las que el uso del diccionario bilingüe no es el apropiado, ya que les puede dar resultados insatisfactorios. [...] Una desventaja aún más seria que va unida al uso del diccionario bilingüe es que pueden interiorizar el significado de una palabra y utilizarla en todos los contextos, haciendo un uso inapropiado de ella, consecuentemente” [La traducción es de la autora].

<sup>6</sup> “los diccionarios monolingües de enseñanza del inglés como lengua extranjera definen o parafrasean cada palabra. [...] Los usuarios trabajan siempre con la misma lengua, el inglés, si utilizan los diccionarios monolingües; son expuestos a explicaciones en inglés y a frases en el mismo idioma” [La traducción es de la autora].

Parafrasear es el aspecto más importante del diccionario monolingüe de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Utilizar un diccionario monolingüe supone un paso más en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que los docentes toman un papel esencial. El método de enseñanza más satisfactorio es relacionar esa palabra nueva con algo familiar y conocido, y señalar la similitud entre lo nuevo y lo antiguo. Las explicaciones que podamos dar no son tan exactas como las que se dan en los diccionarios, pero el principio de describir el significado es el mismo. Hay alumnos que tienen más habilidad a la hora de parafrasear que otros, esto recibe el nombre de “paraphrasing skills”<sup>7</sup> (Stein, 2002, p. 25).

Gabriele Stein (2002, p. 125) señala: “EFL dictionaries provide the most explicit description of the meaning and use of words and thus constitute the essential tools of the language learning business. It is the teacher’s duty to train their students in the use of these linguistic tools”<sup>8</sup>.

### *3.2.2 ¿Una imagen vale más que mil palabras? El uso de las imágenes en el aula*

Por otra parte, es muy complicado recopilar un diccionario monolingüe, ya que las descripciones lexicográficas tienen que estar descritas en un lenguaje simple para que los usuarios puedan comprenderlo. Por tanto, las ilustraciones suponen una ayuda para los estudiantes en cuanto a la comprensión de las palabras.

Respecto al uso de imágenes en las compilaciones lexicográficas, los equipos de Oxford y de Harlow, en el diseño de los diccionarios OALDCE<sup>9</sup> y LDOCE<sup>10</sup> respectivamente, decidieron distinguir cuatro tipos de ilustraciones:

1. illustrations showing common animals, objects, plants, etc.,

---

<sup>7</sup> “Habilidades para parafrasear”. [La traducción es de la autora]

<sup>8</sup> “El diccionario de inglés como lengua extranjera proporciona descripciones explícitas del significado y del uso de las palabras y constituye una herramienta esencial en el aprendizaje de una lengua. Es la función del profesor entrenar a sus alumnos a utilizar esta herramienta lingüística.” [La traducción es de la autora].

<sup>9</sup> *The Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English*, 4<sup>th</sup> edition, 1989.

<sup>10</sup> *The Longman Dictionary of Contemporary English*. New Edition, 1897.

2. illustrations showing things that are not easily explained in words, such as shapes, complex actions or small differences between words which are similar but not the same [...],
3. illustrations depicting groups of related objects. These explain the differences between similar objects; show the range of shapes and forms covered by a particular word, and serve as an important aid to vocabulary expansion” [...],
4. illustrations showing the basic or physical meaning of words that are commonly used in an abstract or figurative way<sup>11</sup> (Stein 2002, p. 127).

La vista juega un papel esencial en el desarrollo cognitivo y lingüístico de la mente humana. Por eso, las imágenes e ilustraciones toman un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que acompañan y sirven de apoyo al principal método de instrucción, la escritura. Las imágenes son un método de enseñanza muy efectivo.

Si nos centramos en el papel de las imágenes dentro del diccionario, su función es aclarar la definición de un término, de manera que los usuarios no tengan ninguna duda.

---

<sup>11</sup> “1.ilustraciones que muestran animales comunes, objetos, plantas, etc., 2.ilustraciones que muestran cosas que no son fáciles de explicar con palabras, como las figuras, acciones complejas o pequeñas diferencias entre palabras que son parecidas pero que no son las mismas. 3. Ilustraciones que muestran grupos de objetos relacionados. Esto explica las diferencias entre objetos parecidos, muestran las formas y figuras cubiertas por una palabra particular, y sirven como una ayuda importante para la expansión del vocabulario. [La traducción es de la autora]. 4. Ilustraciones mostrando el significado básico o físico de las palabras que se utilizan normalmente de una forma abstracta o figurada”.

### **3.3 Aprendizaje Integrado de Contenido en Lengua Extranjera (AICLE) o *Content and Language Integrated Learning (CLIL)***

#### *3.3.1 Definición*

En las aulas de segunda lengua o aquellos centros en los que se trabaje con la metodología CLIL, el diccionario tiene un papel funcional, pues, a excepción de vivir en un país de lengua inglesa y desenvolverte a diario, se trata del mejor recurso para adquirir una segunda lengua, en este caso, el inglés. Con respecto a la metodología CLIL, cabe mencionar que hoy en día está muy presente en las aulas tanto de Primaria como de Secundaria. El inglés es la lengua dominante en la mayoría de los centros escolares. Ahora bien, ¿qué es CLIL? “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>12</sup>” (Mehisto 2008, p. 9).

La metodología CLIL involucra el uso de una lengua que no es la lengua materna de los estudiantes como medio de instrucción y enseñanza en algunas asignaturas como matemáticas, ciencias, plástica... Los profesores de lengua toman un papel único en los programas CLIL, apoyan y ayudan a los profesores de contenido, ya que facilitan a los estudiantes la adquisición del vocabulario que tienen que manipular en otras asignaturas, además, también asisten a adquirir el contenido.

CLIL es una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de contenido y lengua. La esencia de esta metodología es la integración. Esta integración tiene un doble foco (Mehisto 2008, p. 11):

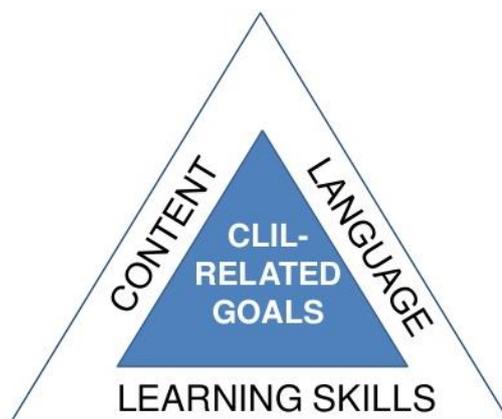
1. Language learning is included in content classes (eg, maths, history, geography, computer programming, science, civics, etc).
2. Content from subjects is used in language-learning classes. The language teacher, working together with teachers of other subjects, incorporates the vocabulary, terminology and texts from those other

---

<sup>12</sup> “AICLE es un enfoque educativo de doble foco en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos y el lenguaje”. [La traducción es de la autora].

subjects into his or her classes. Students learn the language and discourse patterns they need to understand and use the content<sup>13</sup>.

Además del papel principal que tienen los contenidos y la lengua, hay un tercer elemento que también está involucrado. El desarrollo de las habilidades de aprendizaje apoya el logro de los objetivos tanto de lengua como de contenido. Las habilidades de aprendizaje constituyen el tercer elemento en la tríada de CLIL.



Mehisto, et al. (2008) *Uncovering CLIL*

El último objetivo que se quiere conseguir con la metodología CLIL es crear condiciones que ayuden a conseguir lo siguiente (Mehisto 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;

---

<sup>13</sup> "1. El aprendizaje de una lengua se incluye en otras cases (por ejemplo, matemáticas, historia, geografía, programación de ordenadores, ciencias, ética, etc). 2. El contenido de otras asignaturas se usa en la asignatura de lengua. El profesor de lengua trabaja conjuntamente con otros profesores de materias de contenido, incorporando vocabulario, terminología y textos de esas otras asignaturas en sus clases. Los estudiantes aprenden el lenguaje, los patrones de discurso que tienen que comprender y a utilizar el contenido." [La traducción es de la autora].

- the cognitive and social skills and habits required for success in an ever-changing world<sup>14</sup>.

La metodología CLIL aporta a la gente joven las habilidades requeridas para continuar estudiando o para trabajar en la lengua CLIL. Sin embargo, el mantenimiento y aprendizaje de una lengua es un proceso que dura toda la vida; para ello hay que practicarlo y usarlo.

El método CLIL se ha tenido que enfrentar a algunos inconvenientes, y es que en múltiples ocasiones no se ha llegado a comprender su fin y su utilidad:

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 [...] they become more skilled at using languages in general. Another big misconception surrounding CLIL is that it is suitable only for the brightest, most academically inclined students. [...] 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

---

<sup>14</sup> “1.logros académicos de buen nivel en asignaturas que se han enseñado en la lengua CLIL. 2. buen nivel en las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir en la lengua CLIL. 3. niveles apropiados a la edad en las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir. 4. Comprensión y aprecio de las culturas asociadas a la lengua CLIL y a la primera lengua de los estudiantes” 5. las habilidades cognitivas y sociales y los hábitos requeridos para tener éxito en un mundo cambiante. [La traducción es de la autora].

personal lives.[...] visits to schools with successful CLIL programmes are particularly effective at convincing those who doubt CLIL's viability to reconsider their position (Mehisto 2008, p. 20).<sup>15</sup>

Las clases de CLIL buscan crear experiencias de vida y aprovechar la facilidad que se tiene de joven para aprender una lengua. "By guiding student 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>16</sup> (Mehisto 2008, p. 32).

### *3.3.2 AICLE y adquisición del léxico*

En la metodología CLIL el vocabulario se adquiere sin tener que traducir el término en la lengua materna a la lengua meta. Los docentes escogen las palabras más apropiadas y adecuadas al nivel de los alumnos, de tal forma que estos puedan comprender su significado y lo interioricen sin necesidad de proporcionarles un equivalente en la lengua meta. Ya que en AICLE, es más importante el aprendizaje del contenido que el aprendizaje del término de dicha palabra en la lengua a aprender. Los alumnos aprenden simultáneamente el contenido y las nuevas palabras, ya que no serán capaces de comprender una cosa sin la otra. Si no se conoce el vocabulario no se podrá comprender el contenido. Cuando uno aprende una ciencia, lo hace a través del lenguaje que la vehicula; es decir, cuando el alumno aprende los contenidos del área de

---

<sup>15</sup> "Por un lado, se cree que los estudiantes CLIL, por el hecho de estudiar en una segunda lengua, no van a adquirir todos los conocimientos que aquellos alumnos que estudian en su lengua materna. Además, se piensa que estos alumnos obtendrán peores calificaciones y que sus habilidades lingüísticas nativas sufrirán. No obstante, se ha observado en determinados test en ciertos centros que estos alumnos que estudian en una lengua diferente obtienen las mismas calificaciones o incluso mejores que aquellos alumnos que no están inmersos en la metodología CLIL. Esto puede deberse a que los estudiantes CLIL adquieren una noción metalingüística del lenguaje. Son más capaces de elegir términos más precisos. Se convierten en alumnos más capaces en cuanto al uso de las lenguas. Por otro lado, hay otro concepto erróneo sobre CLIL. Se cree que solo encaja con aquellos alumnos más brillantes, los alumnos mejor preparados académicamente. Sin embargo, ciertas investigaciones han demostrado que no es así, ya que se han observado alumnos con un nivel normal, y obtienen las mismas calificaciones estudiando en una segunda lengua. La diferencia está en que esos alumnos adquieren habilidades socio-culturales que les enriquecen tanto personal como profesionalmente. Una de las soluciones a estas dudas es acudir a los colegios en los que la metodología CLIL está presente." [La traducción es de la autora].

<sup>16</sup> "El aprendizaje de una lengua se maximiza guiando a los estudiantes a través de experimentos o actividades que se relacionan directamente con sus vidas y comunidades, y centrándose en el aprendizaje de los contenidos mientras que se proporciona apoyo lingüístico." [La traducción es de la autora].

ciencias, de matemáticas o de plástica, lo hace mientras aprende las palabras y las funciones que se utilizan en esa área de conocimiento.

En esta línea, Roy Lister (2007, p. 55) sostiene que “the overuse of translation equivalents can serve to reduce depth of processing, thus affecting how well a word is engraved in memory.”<sup>17</sup>

Aprender el vocabulario de una nueva lengua utilizando equivalentes traducidos de la lengua materna supone un grado más alto de dificultad, ya que como bien dice Roy Lyster, puede afectar a cómo se nos quede grabada una palabra en nuestra memoria. Si aprendemos a base de equivalentes, se nos olvidarán más palabras que si las aprendemos interiorizando el concepto de dicha palabra. Esto último se pretende con la metodología CLIL: interiorizar el concepto en la lengua meta, más que el mero equivalente de la palabra.

Además, Cameron (2003, p. 86 apud Lyster, 2007, p. 55) continúa por este camino, ya que hace una referencia al uso de la traducción de palabras de una lengua a otra:

Sometimes a new word is first explained in the foreign language or with pictures, but is then immediately translated in the first language. Pupils will soon realize the pattern of their teacher’s explanations and learn that they don’t have to concentrate on working out the meaning, because the translation is predictably given afterwards. As a general principle, it would seem useful to avoid translation as a regular way of explaining new words, and to try other techniques, both for variety and for promoting learning.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> “El uso excesivo de equivalentes traducidos puede servir para reducir la profundidad del proceso, afectando, de este modo, a cómo una palabra se graba en nuestra memoria”. [La traducción es de la autora]

<sup>18</sup> “A veces, una nueva palabra se explica en la lengua extranjera o con imágenes, pero inmediatamente después se traduce a la primera lengua. Los alumnos pronto se darán cuenta de cómo son las explicaciones de sus profesores y aprenderán que no tienen que intentar averiguar el significado, ya que se lo dan seguidamente. Como principio general, resultaría útil evitar la traducción como una forma regular para explicar nuevas palabras y probar otras técnicas, tanto por la variedad como para promocionar aprendizaje”. [La traducción es de la autora]

En definitiva, la traducción en las aulas CLIL no tiene cabida, pues el vocabulario se aprende utilizando explicaciones acordes al nivel de los alumnos, y utilizando términos en la lengua CLIL.

### *3.3.3 AICLE y el diccionario*

Con todo esto, se desprende la necesidad de un diccionario monolingüe onomasiológico de imágenes en el que este tome un papel relevante. Con este trabajo pretendo demostrar que el diccionario tiene cabida en las aulas de segundas lenguas y que puede ser un recurso con el que se puede aprender el vocabulario de una lengua extranjera de una forma dinámica.

A partir de este repaso a la bibliografía más representativa en el área que ocupa este trabajo, expongo, a continuación, una propuesta didáctica para aunar lexicografía y AICLE. El diccionario se convertirá en un elemento de apoyo para el aprendizaje de ciertas palabras relacionadas con un tema en concreto.

A continuación explicaré la propuesta didáctica que dará un lugar importante al diccionario en la adquisición de vocabulario de una lengua extranjera.

## **4. PROPUESTA DE USO DE DICCIONARIO EN AULA DE AICLE**

Una vez investigado y reflexionado sobre el mundo del diccionario y todas las ventajas que se pueden obtener de él, he decidido crear un glosario monolingüe onomasiológico de imágenes, ya que se trata de un vocabulario relacionado con un tema específico. Concretamente, el glosario será elaborado, principalmente, por los 24 alumnos de 2º de Primaria de un colegio público bilingüe en la asignatura dedicada a *Science*. El diccionario contendrá palabras relacionadas con el tema de las profesiones. Para tratar este tema, se dedicarán 8 sesiones, de las cuales 5 se destinarán al conocimiento de las profesiones en sí, es decir, una parte más teórica, y las 3 restantes se emplearán para la propia elaboración del diccionario. Cada sesión durará 50 minutos, y habrá un tiempo destinado a cada actividad que se realice. Es un trabajo laborioso, pues la idea principal es crear un *lapbook*, que se trata de una especie de "libro" desplegable, en el que de una manera visual y creativa se puede trabajar sobre un tema. Se hace a partir de una base de cartulina que nos permitirá desarrollar o exponer un tema. En el interior vamos recopilando dibujos, fotos, objetos, actividades, esquemas, desplegables... relacionados con el tema en cuestión y lo vamos pegando. De este modo el alumnado aprende manipulando e interactuando con la información.

Debido a que se trata de un colegio bilingüe, los alumnos están acostumbrados a seguir la clase en inglés. Por tanto, el único idioma que se va a hablar en la clase de *Science* va a ser el inglés. Al ser un centro bilingüe, cuenta con elementos típicos de los colegios británicos, como es la famosa "carpet" o alfombra.

### **4.1 Objetivos de la propuesta didáctica**

- Conocer las profesiones en la lengua inglesa.
- Conocer los lugares donde se llevan a cabo esas profesiones en la lengua inglesa.

- Asociar la imagen de dicha profesión con la palabra inglesa.
- Asociar la imagen de dicho lugar con el equivalente en lengua inglesa.
- Aprender a trabajar en grupo.
- Aprender jugando.
- Reconocer la importancia del diccionario con imágenes.
- Aprender nuevo vocabulario.
- Dar una imagen dinámica del diccionario.

## **4.2 Contenidos**

- Conocimiento de las profesiones en la lengua inglesa.
- Conocimiento de los lugares en los que se desarrollan dichos oficios en la lengua inglesa.
- Asociación de los términos en la lengua extranjera con la imagen de la profesión.
- Aprendizaje de vocabulario relacionado con las profesiones en la lengua inglesa.
- Cooperación entre alumnos y maestra.

## **4.3 Actividades**

### **Sesión 1**

Para comenzar con la primera sesión, la profesora les manda sentarse en la alfombra formando un círculo. La palabra “profesión” puede crear ciertas dudas en los alumnos, por tanto esta les lanza la pregunta ¿qué creéis que es una profesión? a modo de introducción de tema. La docente lo explica utilizando un vocabulario sencillo y simple, de tal forma que ellos puedan comprender lo que quiere decir. Una vez explicado dicho término, la maestra comienza a preguntarles sobre las profesiones de sus familiares, sobre otras profesiones que quizá conozcan, y sobre lo que quieren trabajar de mayor. Como es de esperar, los alumnos no conocen dichas palabras, por tanto la docente muestra unas “flashcards”. Una de ellas muestra la imagen de la profesión, y la otra el equivalente de dicha profesión en inglés. En primer lugar, la profesora reparte

una carta a cada alumno. Primero, enseñan la carta aquellos que tienen la palabra en inglés, y luego la maestra les ayuda con pistas (mímica) para saber quién es el que tiene la imagen de dicho trabajo. Una vez que aciertan, todos los alumnos repiten, tras oír a la profesora pronunciarlo, dicha palabra. El juego terminará cuando todas las profesiones se hayan trabajado. El tiempo destinado a esta actividad son 30 minutos.

Una vez que ya hemos comentado ciertas profesiones, a modo de repaso, la profesora crea, conjuntamente con los alumnos, una lista con todas ellas. A esta última actividad la dedicamos 10 minutos aproximadamente.

Me parece oportuno comenzar la clase preguntándoles sobre lo que vamos a trabajar para saber cuánto conocen sobre el tema. Así, comenzamos dando protagonismo al alumno, ya que, al fin y al cabo, son ellos los que elaborarán, con ayuda de la maestra, el glosario.

Una vez descrita la sesión, me gustaría decir cuáles son las profesiones con las que, principalmente, vamos a trabajar. Aunque en esta primera sesión la lista sea más larga, estudiaremos las siguientes 12 profesiones: *doctor, teacher, cleaner, mechanic, postman/postwoman, cook, cashier, lawyer, policeman, fireman, painter, hairdresser*. En esta primera sesión, es probable que los alumnos no sepan cómo responder a las preguntas de su profesora en inglés, por tanto, la profesora les permitirá, en el caso de que no sepan, decir la profesión en español. Seguidamente, la profesora lo repetirá y lo escribirá en la pizarra en inglés. La primera sesión será una primera toma de contacto con el tema.

### Flashcards



**Teacher**

## **Sesión 2**

En la segunda sesión, ya empezarán a crear el *lapbook* que servirá a modo de diccionario.

Para empezar la sesión, retomaremos la lista que creamos el día anterior. Con este repaso sabremos si los alumnos recuerdan el significado de alguna palabra. Una vez repasada la lista, se les explica que vamos a hacer un diccionario distinto al tipo de diccionario tradicional. Se les explica qué es un *lapbook* y cuál va a ser el primer paso, que va a consistir en el reparto de forma aleatoria de una profesión a cada alumno. Se estudiarán 12 profesiones, por tanto, los alumnos tendrán que hacer en parejas, ya que son 24 alumnos, un dibujo que represente dicha profesión. Organizamos una asamblea para hablar sobre qué es lo que define a esa profesión. Es decir, a un médico, por ejemplo, le definen la bata blanca y el aparato que se usa para escuchar la respiración (estetoscopio). De esta forma, los alumnos sabrán qué elementos plasmar en el dibujo. El resto de la sesión será destinada a la elaboración de los dibujos de las profesiones. Una vez acabados los dibujos la profesora los recogerá y los guardará. Cinco minutos irán destinados al reparto de las profesiones. Otros cinco minutos se emplearán en elaborar las parejas. El tiempo restante será dedicado a la elaboración de la propia actividad.

## **Sesión 3**

Esta sesión comienza con un juego para saber si los alumnos son capaces de identificar la profesión en sus propios dibujos. Además, también nos servirá para conocer si los estudiantes se han familiarizado con las palabras nuevas en inglés. Todos los alumnos, en parejas, se colocan en el centro de la clase y enseñan su dibujo. El resto de los alumnos tiene que decir en inglés de qué profesión se trata. Este juego durará 15 minutos.

La siguiente actividad comienza sentados en la “carpet”, donde la profesora les pregunta sobre el lugar donde trabajan esas personas. Utilizamos el juego de

las flashcards de nuevo, en el que unos alumnos tienen la carta con el nombre del lugar en inglés, y otros las imágenes de los lugares. Los alumnos aprenden a asociar dicha palabra con la imagen a base de repetir el juego. De esta forma, serán capaces de asociar la palabra “school” con la imagen de un colegio. El tiempo dedicado a esta actividad serán 30 minutos. Los últimos cinco minutos irán dedicados a la elaboración de la lista de los lugares en los que se desarrollan dichas profesiones.

#### **Sesión 4**

En esta sesión, los alumnos tendrán que elaborar, de nuevo en parejas, basándose en la lista del día anterior, unos dibujos que también serán utilizados para la creación del *lapbook*, sobre los lugares en los que se llevan a cabo dichas profesiones. En primer lugar, repasaremos la lista de dichos lugares. La profesora repartirá, aleatoriamente, los lugares a pintar y los alumnos lo realizarán con la misma pareja de la anterior actividad. Seguidamente, los alumnos se sentarán en la alfombra y la maestra irá comentando y enseñando elementos que forman parte de los lugares en los que se desarrolla cada profesión. Esto durará 10 minutos. Una vez acabada esta parte, los estudiantes dispondrán de 30 minutos para realizar los dibujos.

En los últimos diez minutos de la sesión, se realizará el juego en el que la pareja de alumnos muestra su dibujo y el resto tiene que decir de qué lugar se trata.

Una vez acabadas estas cuatro sesiones, comenzaremos con la elaboración del *lapbook* a modo de diccionario.

#### **Sesión 5**

En esta sesión les explico a los alumnos qué es un *lapbook* y para qué sirve.

El *lapbook* es un libro con despleables realizado por el niño. Se trata de una herramienta con la que trabajamos todo el conocimiento relacionado con el tema a tratar de una forma dinámica, sencilla y que llama la atención de los niños, ya que hará que el niño aprenda sin darse cuenta.

Antes de empezar a elaborar el propio *lapbook*, buscamos información acerca del tema que queremos tratar. Hay una fase de estudio previo a su elaboración. Una vez que ya lo han elaborado, los alumnos pueden consultarlo cuantas veces creen oportunas.

Esta imagen es un ejemplo de lo que es un *lapbook*. Como se puede observar, tiene desplegables, y en nuestro caso, vamos a utilizar *stickers* creados con velcro adhesivo en su lugar.



El diseño de nuestro *lapbook* será de la siguiente manera:

LIST OF WORDS	IMAGES OF PROFESSIONS	IMAGES OF PLACES WHERE THEY WORK
<p>Este apartado estará dividido en dos.</p> <p>En la parte superior pegaremos carteles con el nombre de todas las profesiones que vamos a trabajar en inglés.</p> <p>En la parte inferior, haremos lo mismo con el nombre de los lugares de trabajo.</p>	<p>En este apartado pegaremos los dibujos que han hecho los alumnos sobre las profesiones en las anteriores sesiones.</p>	<p>Este espacio va destinado a las imágenes que representan los lugares en los que trabajan los profesionales.</p>

Haré varios ejemplos para que comprendan mejor cómo es. Además, les enseñaré, a través de internet, ejemplos de otros *lapbooks*. De esta forma, los alumnos comprenderán mejor de qué se trata.

Esta sesión durará cincuenta minutos. Los quince primeros minutos serán la explicación teórica de lo que es un *lapbook*. Veinte minutos irán destinados para la explicación práctica y muestra de lo que es un *lapbook*. Durante los últimos quince minutos veremos videos e imágenes acerca de la elaboración de los *lapbooks*.

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

Las sesiones 6, 7 y 8 se dedicarán a la elaboración del glosario. La profesora les proporcionará una cartulina tamaño A2. Dividirán la cartulina en tres secciones. La primera sección también se dividirá en dos. En la parte superior se pegarán carteles de las profesiones que vamos a trabajar en inglés. En la parte inferior, habrá carteles pegados con el nombre de los lugares, también en inglés, en los que se desarrollan esas profesiones. En la segunda sección, pegaremos los dibujos que han hecho los propios alumnos representando las profesiones que se han trabajado en clase previamente. Y en la tercera sección pegaremos los dibujos, también elaborados por los alumnos, de los lugares en los que se llevan a cabo dichos oficios.

Las palabras y los dibujos los recortaremos y los plastificaremos para que no se estropeen con tanta facilidad. Por detrás, los pegaremos velcro adhesivo para poderlo manipular cuando queramos. De esta forma los alumnos podrán jugar con ello y aprender al mismo tiempo.

Los alumnos tendrán que recortar los dibujos y se los irán dando a la profesora para que sea ella quien los plastifique. Al tratarse de un material cortante, una vez que ya estén plastificados, la profesora los recortará.

Una vez elaborado el glosario, los alumnos, junto con la profesora procederán a utilizarlo.

En la sesión 6, la profesora hace grupos de dos alumnos. Cada grupo estará encargado de una tarea que tendrán que hacer para la elaboración del *lapbook*.

Son 24 alumnos en clase, por tanto habrá 12 grupos de dos personas. En la primera sesión de la elaboración del diccionario, la profesora dividirá y explicará a cada grupo cuál es su tarea.

En la sesión 7, la profesora dará por comenzada la elaboración del *lapbook*. Cada grupo estará en una esquina del aula esperando a que le llegue su turno. El grupo número uno será el encargado de dividir la cartulina en las secciones correspondientes y repasarlo con rotulador. El grupo dos tendrá que hacer un título "Professions" y colorearlo. El grupo tres tendrá que escribir en inglés, ayudándose de la lista que se hizo en sesiones anteriores en clase, las profesiones que se van a utilizar. El grupo cuatro deberá escribir en inglés la lista de los lugares en los que se desempeñan dichas profesiones. El grupo cinco será el encargado de recoger todos los dibujos de las profesiones y entregárselo a la profesora, y una vez que esta ha acabado de plastificarlos tendrán que recogerlos. El grupo seis hará lo mismo que el grupo cinco, pero con los dibujos de los lugares. La sesión 7 acabará aquí.

Por último en la sesión 8, comenzarán a trabajar los grupos siete, ocho y nueve, y diez, ya que tendrán que ir poniendo velcro adhesivo a los dibujos y a la cartulina. Los grupos once y doce tendrán que revisar que todo está listo y serán los primeros en hacer una demostración del *lapbook*. La sesión terminará una vez que todos los alumnos hayan jugado con el diccionario para aprender las profesiones en inglés.

La formación de grupos se ha hecho aleatoriamente utilizando el método de los palos, en el que la profesora saca un palo con el nombre del alumno, luego saca otro, y se forma la primera pareja. Al igual que la designación de tareas, en el caso de que haya alumnos con necesidades educativas especiales, la profesora hará grupos heterogéneos para que los alumnos con más facilidad ayuden y supongan un apoyo en las actividades para los alumnos que lo necesiten.

#### **4.4 Instrumentos de evaluación**

Mi propósito es evaluar si la elaboración del *lapbook* como el diccionario ha ayudado al aprendizaje y comprensión de las profesiones, y al mismo tiempo, si los alumnos de uso al glosario y comprobar si este tipo de materiales pueden tener cabida en las aulas de segundas lenguas.

El juego y la observación van a ser mis únicos instrumentos de evaluación. En primer lugar, al final de la elaboración del *lapbook*, los alumnos y la maestra jugarán al siguiente juego: sentados en la alfombra, la profesora está sentada en el centro del semicírculo, para que todos los alumnos la vean. Sostendrá el *lapbook* y los alumnos, uno por uno, irán asociando los términos en la lengua inglesa con sus respectivas imágenes. De esta forma la profesora valorará la utilidad de dicho recurso y si su propia elaboración ha ayudado a la comprensión y familiarización de dichas palabras por parte de los estudiantes.

En segundo y último lugar, la observación ayudará a averiguar si el glosario puede tener un papel importante en el aula. A lo largo de este tema habrá ejercicios que tengan que realizar y para ello deberán saber las profesiones en inglés, de tal forma que si no las saben, tendrán que acudir al diccionario para conocerlo. Este glosario pretende ser un pequeño libro de consulta sobre un tema específico.

#### **4.5 Atención a la Diversidad**

En caso de que haya algún niño que requiera apoyo o más atención, la profesora hará las parejas heterogéneas, de modo que aquellos alumnos aventajados ayuden dentro del aula a los compañeros que más lo necesiten. Además, muchas de las actividades propuestas se pueden orientar desde el punto de vista del Aprendizaje Cooperativo, por lo que son fácilmente adaptables a las necesidades de los alumnos.

#### **4.6 Temáticas transversales**

En esta unidad didáctica se trabajan de forma transversal otras competencias o áreas, aunque pertenezca al área de *Science* o Ciencias naturales. Como recoge la LOMCE (LOMCE 2013, p. 97868) se tiene que dar importancia a

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.

Es por ello, procedo a detallar las competencias que se han trabajado en la elaboración del diccionario en cuestión.

##### *Comunicación lingüística*

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 plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida (Orden ECD/65/2015, p.).

La comunicación lingüística se ha desarrollado, ya que a lo largo de todas las sesiones, los alumnos han tenido que expresarse y hablar en inglés en todas las actividades, tanto con sus compañeros como con la profesora, utilizando distintos tipos de materiales.

##### *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*

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 (Orden ECD/65/2015, p.)

Esta competencia no ha sido muy trabajada, ya que los alumnos solo han tenido que razonar acerca del número de profesiones que hay y asociarlas con el número de imágenes existentes. Por tanto, solo han tenido que poner a prueba su conocimiento sobre los números.

Con respecto a las competencias básicas en ciencia y tecnología, no hemos tocado dicha competencia, ya que los ámbitos que deben abordarse para la adquisición de estas son los sistemas físicos, biológicos, de la Tierra y del Espacio, y tecnológicos (Orden ECD/65/2015, p.) No han sido estudiados para la elaboración de nuestro glosario.

### *Competencia digital*

En el BOE (Orden ECD/65/2015, p.) se describe la competencia digital como

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.

Los alumnos han tenido que utilizar aparatos electrónicos como han sido la pantalla digital interactiva y el ordenador para la visualización de ciertos videos relacionados con el tema principal.

### *Aprender a aprender*

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 (Orden ECD/65/2015, p).

Con esta propuesta de didáctica se quiere conseguir que los alumnos aprendan de una manera dinámica, siendo ellos los protagonistas de tal forma que para ellos suponga un aprendizaje significativo del que se acordarán a lo largo de su vida. Considero que la elaboración del *lapbook* los convierte en las figuras principales de su elaboración, por tanto, ellos estarán más motivados, ya que son los encargados de llevar a cabo el trabajo. Considero que se trata de un trabajo que va más allá de la mera adquisición del vocabulario, pues los alumnos se verán tan implicados, llamará tanto su atención y captará de tal forma su interés que interiorizarán ese aprendizaje.

#### *Competencias sociales y cívicas*

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 (Orden ECD/65/2015, p.)

En este trabajo se quiere conseguir que los alumnos se respeten mutuamente, respeten los turnos de palabra y opiniones distintas. Además, en todas las actividades tienen que trabajar juntos, por tanto tendrán que llegar a un acuerdo en el que ambos estén contentos con la opción elegida. Tendrán que ayudarse unos a otros, ser pacientes, respetar los tiempos y turnos de palabra, tendrán que participar, ya que ellos son los encargados de la elaboración del glosario. Por todo esto, considero que sí se trabaja esta competencia.

#### *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*

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 (Orden ECD/65/2015, p.)

Como ya he mencionado anteriormente, los alumnos cuentan con mucho protagonismo ya que son ellos los que elaborarán, junto con la ayuda y supervisión de la profesora, el glosario. Es por esto por lo que tendrán que decidir qué hacer y cómo hacerlo; y deberán saber elegir lo que consideren más adecuado a lo que se les pide. Son los propios alumnos los que tienen que tomar decisiones y aportar ideas para la elaboración del lapbook. La profesora solo ha sido una guía en la mayoría de las actividades, ya que la información original ha sido proporcionada por los alumnos. Estos han sido autónomos en cuanto a la elaboración de los dibujos y a los elementos que ellos han creído oportunos plasmar en sus creaciones. Han tenido iniciativa a la hora de dar ideas y de hablar, ya que han participado y colaborado con la profesora.

#### *Conciencia y expresiones culturales*

La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una 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 (Orden ECD/65/2015, p.)

Esta es una de las competencias que más se trabajan en esta secuencia didáctica, ya que son los alumnos los que elaboran el glosario con ayuda de la profesora. Son los encargados de hacer todos los dibujos y de decorar el *lapbook* a su gusto. Son libres de improvisar y de crear todos los elementos que tengan relación con el tema. Los alumnos pueden tener concepciones o

perspectivas distintas sobre una misma cosa, sin embargo, con esta competencia aprenderán a respetar y valorar la diversidad cultural y de opinión, pues un alumno puede optar por elegir objetos que sean distintos a los que otro alumno ha elegido que también caracterizan la profesión en cuestión.

## **5. CONCLUSIONES**

Como ya he mencionado a lo largo del trabajo, la metodología CLIL ha cobrado mucha importancia en estos últimos años. Partiendo de mi experiencia como estudiante de CLIL en centros públicos de Primaria y de Secundaria, y habiendo realizado mis prácticas en un colegio británico, mi trabajo se ha centrado en una propuesta de glosario en lengua inglesa para un tema específico de una asignatura en concreto. Durante mi estancia en un centro escolar de Gales, tuve la oportunidad de ver cómo los alumnos utilizaban, diariamente y en múltiples ocasiones, un diccionario monolingüe en galés. Esto me hizo reflexionar sobre su uso y utilidad por lo que he optado por crear un glosario monolingüe onomasiológico en lengua inglesa para la asignatura de *Science* en un centro bilingüe en el que se aprenda con la metodología CLIL.

Con este trabajo, he ahondado en el mundo del diccionario, aportando una visión más detallada y precisa sobre su tipología y sus posibles aplicaciones didácticas. Al mostrar las principales diferencias entre los tipos de diccionarios, cabe distinguir entre el diccionario monolingüe y el bilingüe por su utilidad en el aula de segundas lenguas. Además, como se trata de proponer un tipo de compilación lexicográfica en concreto, me he fijado en la utilidad de los diccionarios con imágenes, puesto que sirven, a la perfección, en la implementación de la metodología CLIL (AICLE). Con todo ello en este trabajo, se señala la importancia del diccionario en las aulas de segundas lenguas y su papel como recurso imprescindible.

Desde mi punto de vista, la mejor opción para mi propuesta didáctica ha sido elegir un diccionario monolingüe onomasiológico debido a toda la información recogida en la bibliografía. Principalmente, en las aulas de AICLE no se busca que los alumnos aprendan la mera traducción de la palabra, por tanto el diccionario bilingüe no es una opción, ya que mi propósito con este glosario es que los alumnos interioricen vocabulario de la lengua inglesa. El diccionario monolingüe aporta más información sobre la palabra en cuestión. De esta

forma los estudiantes aprenderán todo lo que se refiere a dicho término, necesitarán más información de tipo gramatical y pragmático. Los diccionarios monolingües nos proporcionan más información acerca de la flexión y derivación de los vocablos, o incluso el registro en el que se utiliza esa palabra. Utilizar un diccionario bilingüe nos proporciona el equivalente de dicha palabra, sin embargo, ¿cómo sabemos que palabra de todos los equivalentes existentes tenemos que usar? Como bien dice Gabrielle Stein (2002, p. 23) “hay palabras polisémicas y términos que no pueden utilizarse en todos los contextos”. Y continúa añadiendo que “este problema no ocurre con los diccionarios monolingües, ya que esto 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).

De esta manera, los aprendices de esta segunda lengua podrán optar por la palabra más adecuada al contexto en particular sin correr el riesgo de equivocarse de término. Castillo Carballo y García Platero (2003, p. 348) nos muestra este ejemplo:

Invertido. s.m. PEYORATIVO. Hombre homosexual: *Ése es un club de invertidos.*

Gracias a la información que este diccionario nos proporciona, los aprendices de esta lengua sabrán que dicho término no es el adecuado.

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). Este problema no ocurre con los diccionarios monolingües, ya que esto 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).

Por estas razones considero que ha sido oportuno crear un diccionario monolingüe. Ahora bien, al tratarse de un diccionario en el que solo se contempla una lengua, puede suponer algunos problemas en cuanto a la comprensión de la descripción del término. Es por esto, ya que los alumnos que elaborarán este glosario son de segundo curso de primaria, que he optado

por crear un glosario monolingüe onomasiológico de imágenes. De esta forma los alumnos podrán aclarar sus ideas con respecto a los términos estudiados. Como bien apunta Gabrielle Stein (2002, p. 126) “lexicographers use pictorial illustrations in the hope that they will further the user’s understanding”<sup>19</sup>

Por último, me gustaría hacer mención al hecho de que haya elegido un diccionario onomasiológico. Al tratarse de una asignatura no lingüística es más fácil organizar el aprendizaje de contenidos en temáticas. Por tanto, este tipo de diccionarios aportan toda la información en relación con dicho tema.

En definitiva, el diccionario monolingüe ayuda a que los alumnos interioricen las palabras y adquieran mejor y más fácilmente el vocabulario de una lengua. También es útil para saber cuándo utilizar un término o no. Las imágenes son un apoyo para la total comprensión de las palabras para los alumnos. Para acabar, los diccionarios onomasiológicos nos proporcionan toda la información relacionada con el tema a tratar.

---

<sup>19</sup> “Los lexicógrafos utilizan imágenes para que la comprensión de los usuarios sea mayor”. [La traducción es de la autora]

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Porto Dapena, J.A. (2002). *Manual de Técnica Lexicográfica*. Madrid: ARCO/LIBROS S.A. ISBN: 84-7635-508-04.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Madrid, España.

Medina Guerra, A.M. (2003). *Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel, S.A.

Campos Souto, M. (2003): El diccionario y otros productos lexicográficos. En Medina Guerra, A.M. *Lexicografía Española*, Barcelona: Ariel, S.A., 53-78.

Lyster, R. (2007): *Learning and Teaching Languages through Content: a counter balanced approach*. Amsterdam, The Netherlands: McGill University.

Medina Guerra, A.M. (2003): La microestructura del diccionario: la definición. En Medina Guerra, A.M. *Lexicografía Española*, Barcelona: Ariel, S.A., 127-146.

Castillo Carballo, M.A y García Platero, J.M. (2003): La lexicografía didáctica. En Medina Guerra, A.M. *Lexicografía Española*, Barcelona: Ariel, S.A., 333-351.

Stein, G. (2002): *Better Words: Evaluating EFL dictionaries*. Exeter, Devon EX4 4QR: R.R.K. Hartmann and Tom McArthur.

Mehisto, P. y Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Oxford: Macmillan Education.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>  
[fecha de consulta: 24 de julio 2016,].

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> [Fecha de consulta 14 de julio de 2016]