



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

“Diccionario bilingüe de las emociones”: una
propuesta de intervención para fomentar la
inteligencia emocional en el área de inglés

Autor/es

Sandra Clavería Becerril

Director/es

Luis Roberto de Juan Hatchard

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2021/2022

Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO Y CURRICULAR	7
2.1. Repaso histórico de las metodologías del inglés como segunda lengua.	7
2.2. El enfoque comunicativo	9
2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos.....	12
3. METODOLOGÍAS	15
3.1. ABP: modelo y fases del proyecto.....	15
3.2. Aprendizaje cooperativo	19
3.3. Inteligencia Emocional	22
4. PROPUESTA DIDÁCTICA Y COMENTARIO CRÍTICO.....	25
4.1. Secuenciación	30
4.2. Desarrollo de las tareas y actividades	32
4.3. Comentario crítico	44
5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	46
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
7. ANEXOS	52
Anexo 1	52
Anexo 2.....	54
Anexo 3.....	58
Anexo 4.....	59
Anexo 5.....	60
Anexo 6.....	61
Anexo 7.....	64
Anexo 8.....	64
Anexo 9.....	65
Anexo 10.....	66
Anexo 11.....	67
Anexo 12.....	68
Anexo 13.....	69
Anexo 14.....	70
Anexo 15.....	71

“Diccionario bilingüe de las emociones”: una propuesta de intervención para fomentar...

Título del TFG: “Diccionario bilingüe de las emociones”: una propuesta de intervención para fomentar la inteligencia emocional en el área de inglés.

Title (in english): “Bilingual dictionary of emotions”: an intervention proposal to promote emotional intelligence in the area of English.

- Elaborado por Sandra Clavería Becerril.
- Dirigido por Luis Roberto de Juan Hatchard.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2022.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 12.694

Resumen

En el presente Trabajo de Fin de Grado podemos encontrar una propuesta de intervención fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en el aprendizaje cooperativo. La intención es fomentar la Inteligencia Emocional en las aulas de Educación Primaria al mismo tiempo que se adquiere el inglés como segunda lengua mediante el uso de metodologías activas. He investigado sobre estas metodologías ya que me parecían muy interesantes y útiles para proponer un cambio necesario en la educación. Para ello, he consultado diferentes fuentes de información acerca de todos los temas a tratar en mi propuesta de intervención. En primer lugar, el aprendizaje del inglés como segunda lengua centrándonos en el enfoque comunicativo. Por otro lado, las diferentes metodologías que se van a usar: ABP y aprendizaje cooperativo. También, se analiza el concepto de la Inteligencia Emocional y su aplicación en el aula. Por último, se presenta la propuesta de intervención que consiste en la realización de un proyecto donde los alumnos realizan un diccionario bilingüe de las emociones, trabajando así todo lo citado anteriormente.

Palabras clave

Inglés, enfoque comunicativo, Aprendizaje Basado en Proyectos, Inteligencia emocional, Aprendizaje cooperativo, diccionario.

Abstract

In this Final Degree Project we can find an intervention proposal based on Project-Based Learning (PBL) and Cooperative Learning. The intention is to promote Emotional Intelligence in Primary Education classrooms while acquiring English as a second language through the use of active methodologies. I have researched these methodologies as I found them very interesting and useful to propose a necessary change in education. To do so, I have consulted different sources of information about all the topics to be dealt with in my intervention proposal. Firstly, the learning of English as a second language, focusing on the communicative approach. On the other hand, the different methodologies to be used: PBL and Cooperative Learning. Also, the concept of Emotional Intelligence and its application in the classroom is analysed. Finally, the intervention proposal is presented, which consists of carrying out a project in which the students create a bilingual dictionary of emotions, thus working on everything mentioned above.

Keywords

English, communicative approach, Project-Based Learning, Emotional Intelligence, Cooperative learning, dictionary.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La importancia de la adquisición de la segunda lengua radica en la necesidad de ésta para comunicarnos con el resto de los seres humanos debido a que es *lingua franca*, es decir, es el idioma reconocido para entenderse entre personas que hablan otras lenguas. Hoy en día, estamos en contacto con personas de diferentes partes del mundo y es por ello que tenemos que tener las destrezas para lograrlo. Es en el colegio donde se debe dotar a los alumnos de conocimientos y habilidades para acostumbrarse a la sociedad actual.

En concreto, en el presente trabajo se estudiará la adquisición de la lengua inglesa como segunda lengua extranjera. A lo largo de la historia se han utilizado muchas metodologías y enfoques que sugerían una gran variedad de maneras de aprender donde principalmente tenían en cuenta la adquisición de la gramática y el vocabulario. Como respuesta a las limitaciones de las distintas metodologías, surge el enfoque comunicativo el cual señala la importancia de adquirir el idioma con el objetivo de comunicarse con el resto. Este enfoque tiene gran importancia ya que supone un cambio en el paradigma de la enseñanza de segundas lenguas.

Por otra parte, se va a tratar el tema de la Inteligencia Emocional debido a la necesidad de su tratamiento en los centros educativos. Actualmente, los profesores se ciñen a enseñar los contenidos mínimos del currículo dejando de lado las habilidades para reconocer y gestionar nuestras emociones. Se ha demostrado que la Inteligencia Emocional tiene numerosos beneficios, así como el aumento del rendimiento académico, de la felicidad y la mejora de la salud mental, que podrían notificarse si se incluyese en la escuela. Además, autores como Fonseca (2005) o Krashen (1986) señalan en distintas investigaciones, la importancia del componente emocional en la adquisición de una segunda lengua.

El principal objetivo del presente Trabajo de Fin de Grado es crear una propuesta de intervención con la que se consiga fomentar la adquisición del inglés y la Inteligencia Emocional en la escuela. Para ello, se ha diseñado una propuesta didáctica basada principalmente en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y, a su vez, en el aprendizaje cooperativo. El ABP es un tipo de metodologías activas que supone una revolución de la educación tradicional. Ayuda a fomentar la comunicación entre los

alumnos, tomando las bases del enfoque comunicativo. El alumno es realmente el protagonista ya que es quien debe resolver, tanto de manera grupal como autónoma, un problema que sea de interés y significativo culminando el proceso con la presentación del producto final ante un público. Esta metodología está altamente relacionada con el ámbito de la Inteligencia Emocional ya que posibilita incrementar las competencias emocionales, así como la autoestima, el autoconocimiento, la empatía y las habilidades sociales. Por otra parte, para utilizar esta metodología en el aula debemos entender las bases del aprendizaje cooperativo para fomentar la comunicación en un ambiente seguro y conseguir uno de nuestros objetivos principales, el aprendizaje del inglés.

Esta propuesta didáctica es interdisciplinar ya que aparecen contenidos de distintas asignaturas como por ejemplo Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera Inglés y Valores Sociales y Cívicos. Va dirigida a un aula de 6º de Primaria y su objetivo principal es desarrollar y fomentar los conocimientos acerca de la Inteligencia Emocional al mismo tiempo que se adquiere el inglés como segundo idioma.

He decidido realizar mi Trabajo de Fin de Grado sobre el aprendizaje del inglés debido a que he realizado la mención de Lengua Inglesa y considero esencial el conocimiento de idiomas desde edades tempranas. Por otra parte, quería que en mi trabajo se tratase la Inteligencia Emocional ya que es un tema muy interesante y considero que se trabaja muy poco en la escuela. A lo largo de mi etapa universitaria, he estado muy interesada en este tema y es por ello por lo que me he ido formando mediante la asistencia a diferentes conferencias y la lectura de libros y artículos. Sin embargo, considero que aún queda mucho trabajo pendiente acerca de cómo introducir este concepto en las aulas de Primaria. Con esta propuesta de intervención mi intención es ayudar a otros docentes a aplicar este importante término en la escuela.

Tras investigar acerca de estos dos temas, decidí basarme en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos ya que favorece la consecución de los dos objetivos principales que me planteo. Además, lo estudié en la asignatura de «Learning and Teaching EFL» y me pareció una metodología muy interesante. Al investigar sobre ella, me di cuenta de que estaba muy ligada con el aprendizaje cooperativo debido a que los alumnos trabajan de esta manera en el Aprendizaje Basado en Proyectos.

He realizado una propuesta de intervención ya que no quería quedarme solo en el plano teórico y llevarlo a un terreno más real, de tal manera que en un futuro lo pueda poner en práctica con mis alumnos.

2. MARCO TEÓRICO Y CURRICULAR

2.1. Repaso histórico de las metodologías del inglés como segunda lengua.

Desde el siglo XVIII hasta la actualidad, la forma de enseñar el inglés como segunda lengua ha ido evolucionando mediante la utilización de distintos métodos. Los principales cambios que ha habido en los métodos de enseñanza de idiomas a lo largo de la historia han reflejado los cambios en el tipo de competencia que necesitan los alumnos, como por ejemplo la necesidad de desarrollar más la competencia oral en lugar de la comprensión lectora.

El comienzo del estudio del inglés como segunda lengua se da en el siglo XVIII, cuando el latín deja de utilizarse como único vehículo de instrucción y el idioma anglosajón comienza a entrar en el currículo de los colegios europeos. Según Richards y Rogers (2001), los libros de texto se basaban en la enseñanza de la gramática, largas listas de vocabulario y traducciones de frases. La comunicación oral no era considerada importante y la práctica oral se limitaba a hacer leer a los estudiantes en voz alta las frases que habían traducido. Además, no había relación con el lenguaje que se puede usar en la vida cotidiana.

Durante el siguiente siglo, la manera de enseñar no cambió mucho. Como dice Celce-Murcia (2013), al método de enseñanza se le llamó “enfoque de traducción gramatical” en el que tenía un papel fundamental el trabajo escrito, así como el aprendizaje de reglas gramaticales, donde destacamos la morfología y la sintáctica, mientras que no se le daba nada de importancia al trabajo oral. Es decir, las destrezas que se priorizan son la comprensión lectora y la expresión escrita dejando de lado la comprensión y expresión oral. Según Richards y Rogers (2001), se le daba gran importancia a la memorización de listas con nuevas palabras de vocabulario que se obtenían de la lectura de los textos. También la traducción de frases es una de las bases de este enfoque de tal manera que se compara la lengua nativa con la que se está aprendiendo.

Sin embargo, a finales del siglo XIX, se producen algunos cambios significativos, que ponen de manifiesto la necesidad de incorporar un nuevo método: el “método directo”. Entre ellos destaca la figura de François Gouin, quien fue su propulsor. Sus principales características son la prohibición del uso de la lengua materna, el comienzo de las clases con diálogos o conversaciones, el uso de acciones o imágenes para aclarar los significados, el aprendizaje tanto de la gramática como de la cultura de manera inductiva, la lectura de textos literarios por placer y la necesidad del profesor de tener la competencia lingüística similar a la de un nativo en el idioma de destino (Celce-Murcia, 2013). Al mismo tiempo que surgía en Europa el “método directo”, académicos como Henry Sweet, Wilhem Vietor y Paul Passy desarrollaron el Alfabeto Fonético Internacional que reformó la enseñanza de idiomas mediante la representación de sonidos en distintos idiomas. Defendieron la importancia en la enseñanza de la pronunciación y habilidades orales.

Como señala Marianne Celce-Murcia (2013), debido a todas las reformas realizadas anteriormente, aparece el enfoque audiolingüístico (Fries, 1945) el cual se define como la consolidación de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, en cuanto a la concepción de la lengua, y del conductismo, en cuanto a la teoría del aprendizaje. Surge tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos. Se basó tanto en el movimiento de reforma como en el método directo. Sus mayores influencias vienen de dos disciplinas muy distintas. Por un lado, el estructuralismo, que en el campo de la lingüística destaca por tener una concepción de la lengua como un sistema cerrado que se compone de distintos niveles y sin ningún tipo de relación con el contexto con el que se produce. Bloomfield (1933), distingue entre los fonemas (unidad sonora mínima), los morfemas (unidad mínima analizable que posee significado gramatical) y las frases (conjunto de palabras que constituyen un sentido). Por otro lado, el conductismo, cuyos elementos centrales como son el estímulo y el refuerzo se transfieren para explicar el proceso de aprendizaje, en este caso el de una segunda lengua, que se entiende, según Skinner (1957) en términos de hábitos verbales. Este enfoque se hizo dominante a finales de los años cuarenta, cincuenta y sesenta en los Estados Unidos. Las principales características de una clase donde se utiliza este enfoque son las siguientes: el comienzo de las lecciones a través de diálogos; la utilización de la mímica y la memorización para formar hábitos; la secuenciación de las estructuras gramaticales y las habilidades, enseñar primero a escribir y hablar; aprender el vocabulario escalonadamente; corregir los errores; manipular el lenguaje sin ningún contexto; y el dominio del idioma por parte del profesor.

2.2. El enfoque comunicativo

Como consecuencia de todos los cambios en la metodología de enseñanza de lenguas, a finales de la década de 1960 surge el enfoque comunicativo. Se considera que fue una respuesta al enfoque audiolingüístico ya que supera sus limitaciones y su objetivo era abordar las necesidades cambiantes tanto de la educación como de la sociedad.

Noam Chomsky en su libro *Estructuras Sintácticas* (1957), critica los métodos anteriores ya que no tenían en cuenta que en el aprendizaje de una lengua (ya sea nuestra lengua materna o una segunda lengua) se ha de tener en cuenta un importante grado de creatividad. Por otra parte, este enfoque surge de la necesidad de potenciar el lenguaje de manera comunicativa y funcional. Además de centrarse en la competencia comunicativa en lugar del dominio de estructuras (citado en Richards y Rogers, 2001).

Por otra parte, en Europa estaban cambiando las realidades educativas y era necesario la enseñanza de idiomas ya no solo a niños sino también a adultos. Por tanto, era preciso la creación de métodos alternativos de enseñanza de idiomas. Como consecuencia, Wilkins (1972) desarrolla una definición comunicativa del idioma que es la base para desarrollar habilidades comunicativas y analiza lo que un estudiante necesita comprender y expresar. Principalmente gracias a Wilkins se crea la base teórica del enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas dando prominencia tanto a nivel nacional como internacional del Enfoque Comunicativo (citado en Richards y Rogers, 2001).

Patricia A. Duff (2014) define la enseñanza comunicativa de idiomas (CLT, por sus siglas en inglés) como un enfoque que enfatiza el aprendizaje del idioma con el propósito de comunicarse con los demás. Destaca la competencia comunicativa propuesta por Hymes, quien fue el responsable en lo que se refiere a subrayar la necesidad de priorizar este concepto. Se define como la capacidad de usar el lenguaje de una manera efectiva, es decir, como un nativo. Se contrastó con la competencia lingüística o gramatical que consiste en saber comprender y producir un idioma, incluyendo el vocabulario, la sintaxis, la morfología, la semántica y la fonología. Este enfoque destaca la necesidad de la negociación del significado refiriéndose a los esfuerzos para hacerse entender al transmitir mensajes.

En la línea con las ideas propuestas por Hymes, Canale y Swain (1980) definen cuatro subcompetencias: competencia gramatical (capacidad para producir elementos

gramaticales en una lengua), competencia sociolingüística (capacidad para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos), competencia estratégica (habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales para mejorar la efectividad de la comunicación) y competencia discursiva (capacidad para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua). Representan aspectos relacionados con la capacidad de usar el lenguaje de manera eficaz con fines comunicativos tanto dentro como fuera de las aulas (citado en Duff, 2014).

Según Jack C. Richards (2006), la enseñanza comunicativa de idiomas puede entenderse como un conjunto de principios sobre los objetivos de la enseñanza de idiomas, cómo los alumnos aprenden un idioma, los tipos de actividades en el aula que mejor facilitan el aprendizaje y los roles de los docentes y los alumnos en el aula. Como ya hemos comentado anteriormente, ha cambiado la perspectiva de cómo los estudiantes aprenden un idioma. Actualmente se considera que la adquisición de una segunda lengua es el resultado de procesos como la interacción significativa, la negociación del significado, el aprendizaje basado en la retroalimentación, la incorporación de nuevas formas en la competencia comunicativa en desarrollo, la experimentación de diferentes maneras de decir las cosas.

Respecto a los tipos de actividades en el aula, según Richards (2006), se pasó de centrarse en la gramática mediante actividades como la memorización de diálogos a centrarse en la comunicación para fomentar la interacción y la negociación del significado mediante el uso de actividades en pareja, juegos de roles, actividades de trabajo en grupo y trabajo por proyectos. Como podemos ver, la mayoría de las actividades de este enfoque se realizan en parejas o en grupo ya que tienen múltiples beneficios como: aprender escuchando a sus compañeros, aumento de la participación, aumento de la motivación, desarrollo de la fluidez.

Uno de los objetivos de este enfoque es desarrollar fluidez en el uso del lenguaje que se consigue mediante actividades donde el alumnado tiene que negociar, usar estrategias de comunicación o evitar interrupciones en la comunicación. La práctica de la fluidez se debe contrastar con la práctica de la precisión, que se enfoca en crear ejemplos correctos del uso del lenguaje (Clarke y Silberstein citado en Richards, 2006). Por otra parte, según Richards (2006), se considera necesario el impulso de la autenticidad en las actividades realizadas en clase debido a que una de las principales características del enfoque

comunicativo es la comunicación real. Por lo tanto, las actividades deben ser lo más parecidas posibles al mundo real ya que proporcionan información cultural sobre el idioma y exposición al lenguaje real, se relacionan con las necesidades de los alumnos y apoyan un enfoque más creativo de la enseñanza.

Además, Littlewood (1981) distingue dos tipos de actividades, las de comunicación funcional y las de interacción social. Algunos ejemplos de las primeras son comparar dos imágenes señalando las semejanzas y diferencias o dar instrucciones para realizar un dibujo. Las actividades de interacción social son actividades en las que serían clave la conversación o el diálogo, además de juegos de roles, obras de teatro y debates (citado en Richards, 2006). En resumen, Richards (2006) nombra las características que deben tener las actividades en el aula: enseñanza de la gramática de manera comunicativa, por ejemplo, mediante la reflexión de ciertos elementos gramaticales; utilización de la comunicación, interacción y negociación del significado; contenidos de interés para los estudiantes; personalización del aprendizaje aplicando lo aprendido a su propia vida; y uso de textos reales para generar interés.

Los roles de los docentes y de los alumnos en la escuela cambian. Según Richards (2006), los alumnos se muestran más participativos ya que las actividades pasan a realizarse en grupo y debían interactuar entre ellos, de esta manera, tenían que sentirse cómodos y asumen más responsabilidad por su propio aprendizaje. Por otra parte, los maestros pasaron a tener el papel de facilitadores y monitores. Además, deben actuar como participantes independientes dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje (Richards, 2006). También tienen otros roles como organizador, guía e investigador y aprendiz (Richards y Rogers, 2001).

Jacobs y Farrel consideran que el enfoque comunicativo marca un cambio del paradigma en nuestro pensamiento sobre los profesores, el aprendizaje y la enseñanza; dando lugar a grandes cambios en la enseñanza de idiomas (citado en Richards, 2006).

1. La autonomía del alumno, dándole opciones sobre su propio aprendizaje.
2. La naturaleza social del aprendizaje debido a la necesidad de interactuar con los demás.

“Diccionario bilingüe de las emociones”: una propuesta de intervención para fomentar...

3. La integración curricular vinculando el inglés con otras materias como por ejemplo trabajando por proyectos.
4. La importancia del significado debido a que es lo que impulsa el aprendizaje.
5. La diversidad en la forma de ser y aprender de los alumnos, respetando las diferencias.
6. Lenguaje como medio para desarrollar habilidades de pensamiento.
7. Nuevas formas de evaluación como la observación, diarios o portafolios.
8. Los docentes como co-aprendices ya que es un mero facilitador.

Estos cambios han hecho que surjan múltiples enfoques de la enseñanza de idiomas que dan respuesta a problemas identificados anteriormente. Por ejemplo, el Task Based Learning es uno de los enfoques que se utilizan actualmente y que se pueden considerar dentro del marco general de la enseñanza comunicativa de idiomas.

En conclusión, desde la década de 1990, el enfoque comunicativo ha sido ampliamente implementado. Describe unos principios básicos sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas y tiene gran importancia ya que ha influido en otros enfoques de enseñanza de idiomas.

2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos

Para hablar del origen de esta forma de aprendizaje, debemos nombrar a John Dewey quien ya en el siglo XX defendió los principios de este tipo de educación a través de su idea “aprender haciendo”.

Según Liñán-García, M.M. et. al. (2021), el modelo ABP se considera un tipo de metodologías activas ya que es una nueva manera de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de un problema significativo, resolviéndolo tanto de forma grupal como autónoma y culmina con la presentación de un producto final que es presentado ante un público. Según Vergara, J. (2015), la utilización del ABP es una revolución de la enseñanza tradicional ya que este modelo tiene en cuenta las necesidades reales del alumnado, relaciona el currículo con los intereses del niño, utiliza su manera de instruirse,

trabajan de manera cooperativa y los estudiantes se implican activamente con el contexto en el que crecen.

Para llevar a cabo un proyecto, según Vergara, J. (2015), se deben cumplir las siguientes características: que sea de interés para los alumnos, que esté basado en una situación real y que construyan experiencias educativas. Por otra parte, de acuerdo con Sáenz-López Buñuel, P. (2020), la característica común para generar un proyecto es la pasión del profesorado y la motivación del alumnado poniendo en práctica sus competencias emocionales.

El uso correcto de esta metodología teniendo en cuenta los elementos básicos citados anteriormente permiten conseguir un conjunto de beneficios (Northwest Regional Educational Laboratory, 2006 citado en Liñán-García, M.M. et. al., 2021):

- Ayuda a la inclusión y búsqueda de empleo gracias al desarrollo de técnicas y capacidades.
- Favorece la motivación de los alumnos ya que son los protagonistas del aprendizaje.
- Aumento de la memoria a largo plazo mediante la conexión de nuevos conocimientos con los previos.
- Facilita el aprendizaje mediante la cooperación y el trabajo en grupos.
- Mejora de las relaciones sociales y la comunicación.
- Preparación para resolver conflictos.
- Relación de diferentes asignaturas.
- Participación y cuidado del entorno más cercano.
- Incremento de la autoestima y validez.
- Observación de las habilidades personales.
- Posible uso de las TIC.

Mediante el uso del ABP como metodología en el aula el papel del docente se ve afectado. Según Sáenz-López Buñuel, P. (2020), la labor del docente es guiar al alumnado mediante la realización de preguntas, de actividades indagativas, emocionar, motivar y ayudar. Por lo tanto, el docente ya no es la única fuente de conocimiento del alumnado. Se han llevado a cabo diferentes investigaciones como la de Basilotta et al. (2018), con respecto al desarrollo de esta en el aula, en las que se señalan tanto los beneficios como las dificultades de su aplicación en las clases. Por una parte, beneficios como el incremento de motivación e interés y el progreso del aprendizaje y competencias de los alumnos. Por otra parte, dificultades como los cambios en la evaluación y en la forma de dar las clases (citado en Liñán-García, M.M et al., 2021).

El Aprendizaje Basado en Proyectos se basa en los grandes principios del enfoque comunicativo. En primer lugar, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de un problema significativo que debe estar relacionado con los intereses y gustos de los alumnos tomando lugar en el mundo real. En segundo lugar, es comunicativo ya que los alumnos deben buscar información, compartirla con sus compañeros, interactuar con ellos, negociar el significado, organizar, proponer y comunicar para llevar a cabo el proyecto. En tercer lugar, debe estar basado en el principio de tarea, es decir, que los alumnos trabajen en torno a un problema que les propone el profesor y que tienen que resolver.

También, podemos observar que está muy relacionado con el Aprendizaje Basado en Tareas (Task Based Learning). Tienen muchas similitudes ya que ambos intentan alcanzar objetivos realistas mediante el uso de la lengua que es un mero medio para comunicarse. Esta comunicación se lleva a cabo en contextos auténticos y permite usar libremente los recursos lingüísticos que están a disposición del alumno. Además, es éste quien tiene que hacer una reflexión sobre lo que ha aprendido o necesita aprender.

Haciendo un repaso teórico del Aprendizaje Basado en Proyectos, destacamos sus principios básicos. En primer lugar, la construcción activa que señala que el conocimiento no se construye y son los niños quienes tienen que hacerlo; los alumnos utilizan el conocimiento que ya han adquirido para conectarlo con el nuevo. En segundo lugar, el aprendizaje situado en el cual el contexto es un elemento clave para adquirir habilidades y competencias buscando la solución de problemas. En tercer lugar, la interacción social ya que los alumnos deben interactuar entre sí o con la sociedad en general para poner en

común informaciones; además, se lleva a cabo el aprendizaje cooperativo. En último lugar, las herramientas cognitivas que son recursos tecnológicos que ayudan a los estudiantes a aprender.

Según Barnes (1989), el Aprendizaje Basado en Proyectos se ajusta tanto a las principales teorías del constructivismo como a los principios del aprendizaje activo. Respecto al constructivismo, destacamos varias teorías según distintos autores. Por una parte, se basa en el aprendizaje apoyado en ideas previas, es decir, lo que se conoce como aprendizaje significativo (Ausubel). Por otro lado, el aprendizaje social (Bandura) se basa en el aprendizaje de los niños en entornos sociales por medio de la observación e imitación. Por último, el aprendizaje a través de descubrimiento (Bruner) que promueve que sea el mismo alumno el que descubra los conocimientos.

Se ha demostrado que este tipo de aprendizaje involucra a los estudiantes en un aprendizaje profundo y duradero, y les inspira un amor por el aprendizaje y una conexión personal con su experiencia académica.

3. METODOLOGÍAS

El propósito de esta sección es exponer las metodologías necesarias para el diseño y la implementación de mi propuesta didáctica. La metodología fundamental es el Aprendizaje Basado en Proyectos, pero no es la única ya que también se pondrá en práctica el aprendizaje cooperativo y la Inteligencia Emocional para llevar a cabo la adquisición del inglés como segunda lengua.

3.1. ABP: modelo y fases del proyecto

Una vez analizado los conceptos teóricos del Aprendizaje Basado en Proyectos, conoceremos el modelo que voy a seguir para realizar mi propuesta didáctica, las fases que lo componen y sus elementos centrales.

Es cierto que existen múltiples modelos de ABP ya que cada autor adapta un modelo a sus necesidades del aula, creando así diferentes fases y, por lo tanto, modelos. Pero también es cierto que a pesar de que sean diferentes fases, los elementos que lo componen son muy similares ya que la única diferencia es que estos elementos se agrupan en una fase o en otra dependiendo del modelo y del autor.

Por ejemplo, nos encontramos con el modelo de National Geographic (2017) que ayuda a los alumnos a desenvolverse como geógrafos. Facilita un método de investigación y entendimiento del entorno mediante modelos y relaciones entre los sistemas humanos y naturales que finalmente deben analizar los resultados (*National Geographic Geo-Inquiry Process: Educator Guide*). Este modelo se divide en cinco fases (ver Figura 1): preguntar mediante la cual se activa a los estudiantes y se les genera interés, coleccionar donde los alumnos deben recoger información para realizar la investigación, visualizar que sirve para organizar de manera visual la información que han recogido, crear donde se incluyen diferentes actividades y, por último, actuar en la cual comparten y presentan el producto final.

Figura 1. Fases del modelo de National Geographic (2017)



Por otra parte, nos encontramos con el modelo de Vicky Gil (2017) que se divide en siete fases desarrolladas a continuación y que podemos ver más adelante en un esquema (ver Figura 2).

La primera fase es la de “Activar y atraer”. En ella se activa el conocimiento previo de los alumnos y se presenta el desafío, también es aquí cuando se debe enganchar a los alumnos mediante una pregunta que despierte su curiosidad y decidan sobre lo que quieren investigar; el profesor debe sugerir maneras de conectar el aprendizaje con la vida real, preguntar, crear una necesidad, dar opciones y voz a los alumnos ya que son ellos los protagonistas del aprendizaje.

La segunda fase es la de “Descubrir y explorar”. Es en esta fase en la que los alumnos deben buscar información para responder a la pregunta desafiante y por lo tanto adquirir nuevos conocimientos y habilidades; el profesor debe facilitar al alumno diferentes recursos para la recogida de información.

La tercera fase es la de “Profundizar y explicar” en la cual se trabaja a través de la comunicación y la colaboración con otros alumnos utilizando técnicas como Rally Coach, se debe verificar una comprensión más intensa y entrevistar a los expertos.

La cuarta fase es la de “Planificar y extender” donde se debe deliberar el método de exposición de los conocimientos adquiridos, así como la planificación del producto final. Es una fase en la que los alumnos se deben organizar, establecer pasos, examinar, valorar y repasar pensamientos e intenciones.

La quinta fase es la de “Aplicar y crear” ya que se deben emplear los nuevos conocimientos para el boceto del producto final, también deben decidir la manera de comunicar lo aprendido y utilizar esos conocimientos para solucionar una dificultad existente.

La sexta fase es la de “Publicar y celebrar” donde se comunica y comparte los conocimientos adquiridos mediante el producto final. Es presentado ante un público que pueden ser compañeros, profesores, familiares o expertos. Además, pueden utilizar distintos medios de comunicación para anunciar el resultado.

La séptima y última fase es la de “Reflexionar y evaluar” en la que los alumnos y los profesores evalúan y reflexionan, mediante el uso de rúbricas, sobre los pasos que han seguido para llegar a ese punto. Además, se plantean cómo podrían mejorar para futuros proyectos.

Figura 2. Fases del modelo de Vicky Gil (2017)



Como podemos observar, son modelos muy parecidos, pero considero que el de Vicky Gil es más útil, especialmente para una aproximación a esta metodología ya que aparecen mucho más detalladas las fases que lo componen. Es por ello que me basaré en este modelo para realizar mi propuesta didáctica.

Por otra parte, voy a introducir los elementos necesarios sobre los que voy a articular mi proyecto basándome en el modelo creado por el BIE (Buck Institute for Education, 2015). Este tipo de ABP está fundamentado en la investigación para mejorar, calibrar y evaluar su práctica llamado “estándar de oro ABP”. Este modelo considera que para que el diseño de un proyecto sea excelente tiene que cumplir los siguientes siete elementos esenciales:

Figura 3. Elementos necesarios de un proyecto (BIE, 2015)



“Diccionario bilingüe de las emociones”: una propuesta de intervención para fomentar...

1. Un problema o pregunta desafiante: el proyecto se basa en un problema significativo que tiene que ser resuelto por los alumnos.
2. Investigación en profundidad: los alumnos tienen que investigar, esto es un proceso extenso y riguroso donde tienen que hacerse preguntas, encontrar recursos e intercambiar información.
3. Autenticidad: el problema tiene que estar relacionado con el mundo real; además debe ser de interés para los estudiantes.
4. Voz y elección de los estudiantes: los estudiantes son los protagonistas del proyecto; deben tomar decisiones acerca del método de trabajo y la creación del producto, además de expresar sus ideas.
5. Reflexión: tanto los alumnos como los profesores deben reflexionar acerca de aquello que han aprendido, así como de la eficacia de la investigación, la calidad del trabajo y los obstáculos y estrategias para superarlos.
6. Crítica y revisión: los estudiantes dan y reciben retroalimentación; la pueden recibir de otros alumnos, de expertos o de los profesores.
7. Producto final público: los alumnos deben realizar un producto final tangible que deben exponer y compartir con personas fuera del aula.

3.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una metodología que tiene una larga trayectoria en la educación ya que autores como Séneca o Quintiliano ya hablaban de ello en el antepasado. Sin embargo, a lo largo de los años se ha ido creando una definición más completa y fundamentada de lo que es este concepto (Iglesias Muñoz et al., 2017).

Existen muchas definiciones de este concepto. Como señala Iglesias Muñoz et al., el aprendizaje cooperativo “es un modelo educativo que propone una manera distinta de organizar la educación: de centro, de aula y también de método de enseñanza y técnicas de aprendizaje” (2017, p. 31). Tiene sus bases en la teoría constructivista de Bruner, ya que los alumnos son los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Cuando

tenemos puntos de vista diferentes, corregimos, afianzamos y ratificamos lo aprendido (Iglesias Muñiz et al., 2017).

Una definición clave para entender este concepto es que el aprendizaje cooperativo “se trata de cooperar para aprender y aprender a cooperar” (Iglesias Muñiz et al., 2017, p. 31), es decir, profesores y alumnos aprenden interactuando con otros.

Las hipótesis sobre las que se sustenta esta metodología son las siguientes: numerosas intervenciones por parte del alumno, cooperación con los compañeros para conseguir un mayor aprendizaje y la resolución de conflictos que permite pensar y crecer personalmente (Pujolàs citado en Iglesias Muñiz et al., 2017, p. 31).

Según Iglesias Muñiz et al. (2017), esta metodología tiene muchos beneficios, así como el aumento del rendimiento de todos los alumnos, implantación de un buen ambiente de trabajo y la facilitación de oportunidades logrando un crecimiento en todos los ámbitos.

Muchas veces se confunde el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje en grupo. Es cierto que para que haya aprendizaje cooperativo hay que trabajar en grupos, pero, como dicen Johnson, Johnson y Holubec, trabajar juntos no quiere decir cooperar (citado en Iglesias Muñiz et al., 2017, p. 32). En el aprendizaje cooperativo los integrantes del grupo intercambian y explican la información tantas veces como sea necesario para que el resto las comprenda y aprenda; los alumnos son conscientes de que tienen un objetivo común y que cada uno es responsable de conseguirlo gracias al esfuerzo de todos. Sin embargo, en el aprendizaje en grupo los alumnos trabajan juntos, pero dentro del grupo trabajan individualmente ya que las tareas no demandan una labor conjunta real (Iglesias Muñiz et al., 2017).

Pujolàs señala que existen tres ideas clave del aprendizaje cooperativo: inclusión educativa, heterogeneidad y competencias (citado en Iglesias Muñiz et al., 2017, p. 34). Por una parte, es cierto que esta metodología favorece la inclusión de los estudiantes con características especiales ya que permite el aprendizaje de todo tipo de alumnado. En segundo lugar, es necesario que los grupos de trabajo sean heterogéneos ya que es lo que más se aproxima a la realidad en la que vivimos; de esta manera, los alumnos se desarrollarán intelectualmente y obtendrán competencias que les ayudarán a integrarse en la sociedad. Por último, es lo más apropiado para alcanzar las competencias clave del

currículo (competencias sociales y cívicas, aprender a aprender y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor) gracias a que se desarrollan aptitudes tales como “debatir, resolver problemas grupales, defender de forma argumentada el propio punto de vista, ayudar y recibir ayuda...” (Iglesias Muñiz et al., 2017, p. 38).

Según Zariquiey Biondi (2016), para hablar de aprendizaje cooperativo se deben cumplir tres condiciones fundamentales conocidas como tríada cooperativa. En primer lugar, la interdependencia positiva que se basa en la aportación de todos los miembros del grupo con el fin de conseguir un objetivo común. En segundo lugar, la participación equitativa de todos los miembros del grupo que se pueden sistematizar usando estrategias cooperativas. En tercer lugar, la responsabilidad individual ya que el producto final depende del trabajo de cada miembro del grupo y de su participación. Kagan (2017) añade un cuarto concepto siguiendo los principios básicos del aprendizaje cooperativo, PIES (Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction). Este es el llamado principio de interacción simultánea que expone la necesidad de que todos los miembros del grupo trabajen a la vez individualmente para después hacerlo grupalmente.

Una buena estructuración es fundamental para la implantación del aprendizaje cooperativo. Para conseguirlo, Kagan (2017) propone diferentes estrategias tales como Rally Robin, Rally Coach o la mesa redonda, que nos permiten cumplir las características anteriores. Por otra parte, Zariquiey Biondi (2016), propone dos diferentes técnicas que se pueden utilizar en el aula. En primer lugar, las técnicas cooperativas simples que hacen referencia a tareas sencillas y cortas que enseñan a los alumnos a cooperar debido a que están muy estructuradas. En segundo lugar, las técnicas cooperativas complejas que son proposiciones más complicadas debido a que están menos estructuradas, se podrán poner en práctica una vez que los alumnos ya sepan trabajar de manera cooperativa. Por último, Iglesias Muñiz et al. (2017), considera importante la creación de un grupo cohesionado y la concienciación de los beneficios del aprendizaje cooperativo.

Para que el docente pueda llevar a cabo este tipo de aprendizaje, es necesario que lo haya experimentado y, por lo tanto, descubierto todas sus ventajas. De esta manera, tal y como dice Fernández-Río, podrán crear “una conciencia cooperativa en el alumnado y esté todo el mundo dispuesto a aprender de, con y para otras personas” (citado en Iglesias Muñiz et al., 2017, p. 58). Como podemos ver, el papel del docente cambia ya que “pasa

a ser un ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos” (Johnson y Johnson, citado en Iglesias Muñiz et al., 2017, p. 58). El profesor debe adoptar decisiones que permitan aumentar el conocimiento de los alumnos además de instruirse en el trabajo en equipo. Por ello, según Pujolàs, se deben adoptar decisiones sobre distintos ámbitos: estructura de la actividad determinando el tamaño de los grupos según el objetivo, estructura de la autoridad fomentando la participación y la autonomía de los alumnos, estructura de la recompensa mediante la consecución de una interdependencia positiva y evaluaciones grupales, y estructura de la meta enseñando a los alumnos que el objetivo debe ser alcanzado por todos los miembros (citado en Iglesias Muñiz et al., 2017, p. 57-58).

Es lógico que la evaluación no puede ser como la conocemos tradicionalmente. Según López Pastor, debería ser formativa y compartida. Por una parte, formativa porque su “finalidad es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Por otra parte, es compartida porque el alumno debe estar presente y convertir la evaluación en algo útil para mejorar en el futuro (citado en Iglesias Muñiz et al., 2017, p. 89).

Debemos destacar que, según Iglesias Muñiz et al. (2017), este tipo de metodología es muy beneficiosa para aprender una lengua extranjera ya que los alumnos se expresan oralmente y se encuentran en un ambiente de confianza donde no tienen miedo a cometer errores y se expresan libremente. En conclusión, se genera un ambiente muy positivo para el aprendizaje de una segunda lengua.

Las metodologías cooperativas del aprendizaje se cimientan en distintas teorías elementales entre las que quiero destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Mediante el aprendizaje cooperativo activamos el progreso de las ocho inteligencias, pero sobre todo las inteligencias interpersonal e intrapersonal ya que se desarrollan habilidades personales al interactuar entre iguales (Iglesias Muñiz et al., 2017).

3.3. Inteligencia Emocional

Según Mayer y Salovey (2009), para entender el concepto de Inteligencia Emocional (IE), debemos hablar de inteligencia y de emoción. La inteligencia se relaciona tradicionalmente con lo cognitivo, es decir, reflexionar, examinar y discurrir con el pensamiento abstracto. El concepto de emoción tiene numerosas definiciones. Según

Goleman, “se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (citado en Vallés et al., 2000, p. 28). Bisquerra la define como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (citado en Vallés et al., 2000, p. 28).

Para comprender bien el concepto actual de IE haremos un pequeño repaso histórico de su evolución. Los precursores de este término fueron Salovey y Mayer en un artículo escrito en 1990 donde consideraban la inteligencia emocional parte de la inteligencia social. Sin embargo, en 1983, Gardner ya había hablado de este término en su teoría de las inteligencias múltiples con la inteligencia interpersonal (capacidad para entender a los demás, ponerse en su lugar, relacionarse, liderar...) e intrapersonal (capacidad de comprender y manejar las emociones de uno mismo). No fue hasta 1995 cuando Goleman, con su libro de gran éxito, popularizó el término de inteligencia emocional definido como “un conjunto de competencias en las que se recogen el autocontrol, la perseverancia, la automotivación, la capacidad para retrasar la gratificación o la empatía” (citado en Sáenz-López Buñuel, 2020, p. 105). A nivel nacional, destaca Bisquerra ya que fue el primero en difundir este concepto.

Existen tres modelos principales según la forma de comprender este concepto: el modelo de Salovey y Mayer (1990, 1997), el modelo de Goleman (1995, 1999) y el modelo de Bar-On (1997, 2006). Todos ellos coinciden en tres competencias: conocerse a uno mismo, gestión de las emociones y competencias sociales. Otras competencias importantes son la capacidad de motivarse a uno mismo, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la competencia para la vida y bienestar (Sáenz-López Buñuel, 2020).

Teniendo en cuenta estos modelos, la inteligencia emocional puede ser definida como “la capacidad/competencia del individuo para reconocer y regular las emociones en uno mismo y los demás en la búsqueda del bienestar personal y social” (Sáenz-López Buñuel, 2020, p. 105).

Centrándonos en el plano de la educación, Sáenz-López Buñuel (2020), considera necesario incluir la inteligencia emocional en la escuela por tres motivos: el aprendizaje sería más eficiente, multiplicaría la felicidad de los alumnos y mejoraría la salud mental.

Por otra parte, Bisquerra nombra las siguientes consecuencias: incremento de las capacidades sociales, mayor autoestima, reducción de conflictos, aumento del rendimiento académico entre otros (citado en Sáenz-López Buñuel, 2020, p. 211).

El docente tiene un papel fundamental ya que su principal objetivo es favorecer un buen clima en el aula donde los alumnos se encuentren cómodos con el resto de sus compañeros. El docente debe estar apasionado consiguiendo así la motivación de los alumnos. De esta manera, se fomenta un aprendizaje exitoso tanto a nivel didáctico como personal ya que los alumnos querrán aprender (Vallés et al., 2000). Por otra parte, según Sáenz-López Buñuel (2020), en clase se debe dialogar sobre cómo nos sentimos y preocuparnos por las emociones de los demás de tal manera que reconoceremos los requisitos emocionales de nuestros estudiantes.

Cabe destacar a Fonseca (2005) ya que muestra la importancia del componente emocional en el aprendizaje de una segunda lengua. Formulan la esencialidad de los entornos sociales, personales y las relaciones con los compañeros y profesores a la hora de aprender. Además, Arnold y Fonseca explican que “la teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza de lenguas constituye un marco teórico que facilita la labor del docente a la hora de planificar clases llenas de actividades atractivas” (citado en Fonseca-Mora, 2007, p. 2-3).

No es un concepto nuevo ya que Krashen (1982) en su momento ya hablaba en su teoría de cinco hipótesis para el aprendizaje de una segunda lengua entre las cuales destaca la hipótesis del filtro afectivo. Esta señala la importancia de las emociones a la hora de aprender un idioma, así como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad (Miles, 2002). Por otra parte, todos estos conceptos se recogen en el método humanístico el cual surge a finales del siglo XX y continuó a principios del siglo XXI. Según Celce-Murcia (2013), ya es en esta época cuando se considera a la persona como el centro de la enseñanza y se pretende crear una buena relación entre el estudiante y el profesor. Entre sus principales características destacan el respeto por cada individuo y sus sentimientos, la comunicación significativa para el alumno, el trabajo tanto en parejas como en pequeños grupos, la importancia de la atmósfera de la clase, la necesidad del apoyo y de la interacción entre los compañeros, el rol de guía del maestro (Celce-Murcia, 2013).

Según Fonseca (2005), para crear un ambiente de aula práctico debemos cuestionarnos los intereses de nuestros alumnos para conocerlos. Por otra parte, al aprender una lengua tiene una gran importancia las expectativas de docentes y estudiantes debiendo ser lo más realistas posibles. El maestro debe facilitar la comunicación de los alumnos y evitar el estrés favoreciendo el aprendizaje cooperativo. En conclusión, la incorporación del componente emocional al aprender un idioma implica “encontrar tácticas para que el alumno se marque sus objetivos personales y elija estrategias apropiadas para su consecución” (Fonseca, 2005, p. 14).

Además, a nivel curricular, una buena elección de las metodologías fomenta la curiosidad de los alumnos y ayuda a conseguir el clima adecuado. Según Vallés et al. (2000), se debería impulsar la cooperación, el crecimiento como personas, el pensamiento crítico y la conversación. Las metodologías apropiadas para conseguir todo ello serían el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos entre otras. Por ello, estas son las metodologías que voy a utilizar en mi propuesta didáctica.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA Y COMENTARIO CRÍTICO

En este apartado voy a desarrollar mi propuesta didáctica que consiste en la realización de un proyecto interdisciplinar basado en la inteligencia emocional con el objetivo final de la adquisición del inglés como segunda lengua. Como ya he explicado en los apartados anteriores, para llevar a cabo el Aprendizaje Basado en Proyectos los alumnos trabajarán de manera cooperativa y al mismo tiempo se fomentará la inteligencia emocional, metodologías sobre las que se fundamenta mi trabajo.

Concretamente, el proyecto consiste en la realización de un diccionario bilingüe inglés-español donde se definan palabras relacionadas con las emociones. Este proyecto está dirigido a una clase de 24 alumnos de sexto de Primaria. Si se llevase a cabo, tendría gran repercusión en el centro educativo ya que reportaría un beneficio inmediato a la comunidad escolar.

Es un proyecto interdisciplinar ya que están implicados contenidos de diferentes asignaturas: Lengua Castellana y Literatura, Lengua extranjera: inglés y Valores sociales y cívicos.

“Diccionario bilingüe de las emociones”: una propuesta de intervención para fomentar...

A continuación, podemos observar los bloques de contenidos de las asignaturas implicadas. Los contenidos han sido recuperados de lo establecido en el Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero y teniendo en cuenta la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014.

Contenidos de Lengua Castellana y Literatura

BLOQUE 2: Comunicación escrita: leer

- Diccionario.
- Uso de la biblioteca para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje.

BLOQUE 3: Comunicación escrita: escribir

- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos, raya, signos de entonación, paréntesis, comillas).
Acentuación

BLOQUE 4: Conocimientos de la lengua

- Reconocimiento de las distintas clases de palabras y explicación reflexiva de su uso en situaciones concretas de comunicación (nombre, verbo, adjetivo, preposición, adverbio, conjunción, pronombres, artículos, interjecciones).
- Uso eficaz del diccionario y otras fuentes para ampliación de vocabulario y como consulta ortográfica y gramatical.

Contenidos Lengua Extranjera: inglés

BLOQUE 1: Comprensión de textos orales

- Estrategias de comprensión:
 - Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
 - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.
- Funciones comunicativas:

“Diccionario bilingüe de las emociones”: una propuesta de intervención para fomentar...

- Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención.
- Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes.

BLOQUE 2: Producción de Textos Orales: Expresión e Interacción.

- Estrategias de producción:

- Adecuar el texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso.
- Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etc.).
- Modificar palabras de significado parecido y definir o parafrasear un término o expresión.

BLOQUE 3: Comprensión de Textos Escritos.

- Estrategias de comprensión:

- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.

BLOQUE 4: Producción de Textos Escritos: Expresión e Interacción.

- Estrategias de producción:

- Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.).
- Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.).

“Diccionario bilingüe de las emociones”: una propuesta de intervención para fomentar...

- Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etc.).

Contenidos Valores Sociales y Cívicos

BLOQUE 1: La identidad y la dignidad de la persona

- El autoconcepto.
- Las emociones. Identificación y gestión de las emociones.
- Regulación de las emociones ante la adversidad.
- La responsabilidad.
- El trabajo en equipo.

BLOQUE 2: La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.

- Las relaciones sociales:
 - La empatía. Inteligencia interpersonal.
- Las habilidades sociales.

Los objetivos didácticos del proyecto son los siguientes:

- Lengua Castellana y Literatura

Obj.LCL2. Integrar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.

Obj.LCL5. Recurrir a los medios de comunicación social, las bibliotecas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.

- Lengua Extranjera: inglés

Obj.IN.13. Utilizar estructuras sintácticas sencillas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas a situaciones conocidas en su vida cotidiana.

Obj.IN.14. Responder a preguntas de contenido sencillo y conocido.

Obj.IN.15. Comprender el tema de una conversación sencilla para participar en ella por iniciativa propia y utilizando estructuras en registro neutro o informal.

Obj.IN.17. Valorar la importancia de las lenguas extranjeras como un medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencia y cultura diversas.

Obj.IN.18. Valorar la lengua extranjera como respuesta enriquecedora a la experiencia que supone enfrentarse a ámbitos de lengua y cultura diferentes impulsando el desarrollo favorable de la personalidad del alumno.

- Valores Sociales y Cívicos

Obj.VSC2. Incrementar las habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.

Obj.VSC5. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

Obj.VSC9. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Los objetivos específicos de la propuesta didáctica son los siguientes:

- Aprender a manejar un diccionario
- Familiarizarse con el vocabulario de las emociones en inglés
- Ser capaz de escribir pequeños textos en inglés
- Distinguir los distintos fonemas de las vocales

“Diccionario bilingüe de las emociones”: una propuesta de intervención para fomentar...

- Mejorar las cuatro destrezas del inglés (listening, speaking, writing and reading)
- Trabajar la inteligencia emocional en el aula
- Poner en práctica la empatía, saber escuchar al compañero

Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje presentes en la unidad didáctica están recogidos en las tablas que se pueden observar en los Anexos 1, 2 y 3 separados en tres tablas correspondiendo con las asignaturas que se trabajan con el proyecto.

Las competencias que se van a desarrollar con la propuesta didáctica son:

Competencia en comunicación lingüística (CCL) ya que los alumnos necesitan comunicarse y expresarse entre ellos para la consecución del producto final. Esta competencia estará centrada en la consecución de la comunicación lingüística en inglés.

Competencia Social y Cívica (CSV) ya que los alumnos se tienen que relacionar entre ellos dentro del aula utilizando el respeto y el diálogo.

Competencia aprender a aprender (CAA) ya que los alumnos van a construir conocimientos mediante el lenguaje.

Competencia digital (CD) ya que los alumnos necesitan buscar información usando las TIC y el uso de distintas plataformas digitales para la realización y publicación del diccionario.

Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE) ya que la propuesta didáctica consiste en la realización de un proyecto donde los alumnos deberán trabajar tanto de manera individual como colaborativamente.

4.1. Secuenciación

Tabla 1. Secuencia de la unidad didáctica

		SESIONES									
F	ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A											
S											

E											
S											
1	How are you today?										
	Storytelling “The colours monster”										
	If I were an emotion...										
	Product decision										
2	Clippings										
	See-Think-Wonder Routine										
	If I were you...										
3	Symbaloo										
	Use of the dictionary										
	Jolly Phonics										
4	From A to Z										
	Draft dictionary										
	Final template										
	Checklist evaluation										
5	Dictionary creation										
	Group assessment										
6	School hand out										
	Website publication										
	Self-assessment										

7	Student and teacher assessment											
	Overview of process and progress											
	Future objectives											

4.2. Desarrollo de las tareas y actividades

Tabla 2. Desarrollo de la unidad didáctica

Sesión: 1	Fase 1: Activar y atraer	Duración: 60 min	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
How are you today?	<p>En esta primera actividad se les pregunta a los alumnos sobre cómo se sienten hoy y qué les hace sentirse así: “how are you today?”, “why?”</p> <p>Los alumnos irán respondiendo en voz alta de tal manera que identificarán sus emociones y las causas de ellas.</p> <p>El profesor responderá a la pregunta a modo de ejemplo para los alumnos: “Today I am very happy because it is my mother’s birthday and I am going to have lunch with her in a restaurant”.</p>		10 min
Storytelling “The colours monster”	En esta actividad vamos a trabajar con el cuento “The colours monster” donde se pueden identificar las diferentes emociones del monstruo (alegría, tristeza, ira, miedo, calma y	Cuento (anexo 4)	20 min

	<p>amor) y cómo se siente con cada una de ellas.</p> <p>Primero, se les dejará diez minutos a los alumnos para que lean el cuento de manera individual. Deberán hacer una lectura de todo el cuento.</p> <p>Una vez que lo hayan leído, el profesor lo leerá en voz alta a toda la clase cambiando las voces, acorde con lo que está contando en cada momento y haciendo una representación teatral mientras lo lee, de tal manera que los alumnos entiendan mejor el cuento. Los alumnos tendrán que escuchar el cuento activamente para poder realizar la siguiente actividad con éxito.</p>		
<p>If I were an emotion...</p>	<p>Por parejas y usando la técnica “tutorías en parejas” (Rally Coach), los alumnos deberán rellenar una tabla donde relacionen las seis emociones que aparecen en el cuento con un color, un lugar, un personaje y una situación. El cuento les ayudará a completar esta tabla. Los estudiantes se sentarán en parejas y el estudiante “A” deberá de completar el primer hueco. El estudiante “B” le deberá ayudar y elogiar. Con el siguiente hueco se cambiarán los papeles, es</p>	<p>Ficha (anexo 5) Bolígrafo</p>	<p>15 min</p>

	<p>decir, el estudiante “B” deberá pensar y completar mientras que el “A” se encargará de ayudar y elogiar. Esto lo harán sucesivamente hasta que completen la tabla totalmente.</p>		
<p>Product decision</p>	<p>El profesor pide a los alumnos que escriban en un papel cinco emociones que conozcan (por ejemplo: el humor, la sorpresa, el asco, la tranquilidad, la vergüenza, el asco, etc.). Después, las pondrán en común en grupos de 4 personas. Una vez hecho esto, compartirán con el resto de la clase las palabras nuevas y que no se hayan repetido. El profesor preguntará por el significado de esas palabras: ¿Conocéis el significado de esas palabras?, ¿cómo podemos saber lo que significan? Sí, con el uso del diccionario. Así que los alumnos consultarán en el diccionario el significado de esas palabras y verán su utilidad.</p> <p>Tras la realización de estas actividades, los alumnos se habrán concienciado de la importancia de las emociones y la dificultad que tenemos para gestionarlas. Por ello, los alumnos llegan a la conclusión de que es buena idea crear un diccionario bilingüe donde podamos encontrar</p>	<p>Diccionario</p>	<p>15 min</p>

	<p>todas las emociones que sentimos y nos pueda ayudar cuando no sepamos cómo reaccionar ante ciertas situaciones. El profesor plantea: ¿qué os parece que creamos un diccionario bilingüe, ya que estamos en la asignatura de lengua extranjera inglés, donde definamos las emociones?</p>		
Sesión: 2	Fase 2: Descubrir y explorar	Duración: 60 min	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Clippings	<p>Para realizar esta actividad se utilizará la técnica de aprendizaje cooperativo 1-2-4 que consiste en hacer la tarea primero de manera individual, después compararla con otro compañero y, por último, con todo el grupo de cuatro personas.</p> <p>Se les proporcionará a los alumnos numerosas revistas y periódicos. Los alumnos deberán buscar a personas que estén experimentando diferentes emociones. Deberán ir clasificando las fotografías según las emociones y escribirán en su cuaderno los aspectos físicos que les ayudan a saber la emoción que esas personas están experimentando. Por ejemplo, sabrán que una persona está triste porque está</p>	<p>Revistas</p> <p>Periódicos</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegamento</p> <p>Cuaderno</p> <p>Bolígrafo</p>	15 min

	llorando; que está alegre porque está sonriendo.		
See- Think- Wonder Routine	<p>Esta actividad se realizará en grupos cooperativos y se utilizará la técnica turnos de conversación (Talking Chips) para asegurarnos de la participación equitativa de todos los integrantes del grupo.</p> <p>Se les proporcionará a los alumnos una ficha en la cual podrán observar fotografías de distintas situaciones del mundo actual, así como de la guerra de Ucrania-Rusia, dos enfermeras trabajando durante la pandemia, unos niños en una fiesta de cumpleaños, una pareja sufriendo violencia de género. Los alumnos deberán utilizar la rutina See-Think-Wonder para describir las distintas fotografías explicando también la emoción que les transmite esa imagen. Se les proporciona apoyo lingüístico con algunas frases que pueden utilizar en cada parte.</p>	Ficha (anexo 6) Talking Chips (anexo 7)	25 min
If I were you...	En un breve texto de unas seis líneas, se les presentarán una situación problemática a los alumnos. Es una situación que no es muy ajena a ellos, es decir, les podría pasar o haber pasado. En grupos cooperativos,	Ficha (anexo 8)	20 min

	deberán ponerse en el lugar de esa persona y poner en común posibles soluciones que se les ocurran para afrontar ese problema. Una vez que hayan debatido, deberán escribir consejos que le darían a esta niña para solucionar el problema que les plantea. Deberán indicar cómo se sentirían y actuarían si estuvieran en esa situación. De esta manera se consigue el desarrollo de la empatía.		
Sesión: 3 y 4	Fase 3: Profundizar y explicar	Duración: 100 min	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Use of dictionary	De manera individual, deberán buscar las palabras “confidence” y “waistcoat” en un diccionario bilingüe inglés-español. Quien lo encuentre antes deberá leer la definición en voz alta al resto de la clase. Nombraremos el abecedario tanto en inglés como en español para identificar las diferencias. Por último, completarán una ficha donde señalarán las diferencias.	Diccionario bilingüe inglés-español Ficha (anexo 9)	20 min
Symbaloo	Los alumnos irán a la sala de informática donde podrán acceder a través de symbaloo al enlace de	Symbaloo https://www.symbaloo.com/sha	20 min

	<p>distintos diccionarios digitales para observar las diferencias entre los diccionarios en papel y los digitales.</p> <p>Los alumnos tendrán que buscar tres palabras en estos diccionarios y completar una ficha en la que anotarán todo lo que aparece cuando buscas una palabra en un diccionario digital.</p>	<p>red/AAAABgAGFiwAA42AD DZZcA==)</p> <p>Ordenadores</p> <p>Ficha (anexo 10)</p>	
Jolly Phonics	<p>Los alumnos escucharán diferentes canciones sobre las vocales en inglés. Primero, escucharán dos veces las canciones de cada vocal. Después, las cantarán a la vez que las escuchan. Por último, cantarán y bailarán al mismo tiempo.</p> <p>Una vez hecho eso, realizarán una ficha donde completarán una tabla y escribirán las vocales que faltan en algunas palabras.</p>	<p>Canción vocales</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=PNwj2_q1ypk</p> <p>Ficha (anexo 11)</p>	60 min
Sesión: 5 y 6	Fase 4: Planificar y extender	Duración: 120 min	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
From A to Z	<p>Por grupos cooperativos, pensarán en las palabras que van a aparecer en nuestro diccionario. El primer grupo escribirá palabras de la “A” a la “D”, el segundo grupo de la “E” a la “H”,</p>	<p>Papel</p> <p>Bolígrafo</p> <p>Pizarra</p>	50 min

	<p>el tercer grupo de la “I” a la “L”, el cuarto grupo de la “M” a la “P”, el quinto grupo de la “Q” a la “U” y el sexto grupo de la “V” a la “Z”.</p> <p>Después, podrán ir a la sala de informática y hacer una búsqueda rápida en Internet para añadir más palabras. Cuando hayan completado sus palabras, compartirán las palabras con el resto de la clase. El profesor irá anotando las palabras con cada letra del abecedario en la pizarra. El resto de los alumnos podrán aportar palabras nuevas, el profesor también propondrá nuevas creando así un diccionario más completo.</p>		
<p>Draft dictionary</p>	<p>Cada grupo deberá realizar un boceto de diccionario, señalando qué elementos consideran necesarios que tenga su diccionario (definición, traducción, fotografías, situaciones, pronunciación) y el formato en el que lo van a hacer (digital, en papel).</p> <p>10 minutos más tarde, cada grupo expondrá y explicará su boceto al resto de la clase. Una vez que lo hayan expuesto todos los grupos, votarán el boceto que más les haya gustado. El más votado se tomará como borrador del diccionario. Sin embargo, podrán</p>	<p>Folios Bolígrafos Pizarra Tiza</p>	<p>35 min</p>

	<p>completar el boceto con las aportaciones de todos los alumnos para crear el boceto final.</p>		
Final template	<p>Realizarán la plantilla final para que en la creación del diccionario todos los alumnos utilicen la misma con el mismo formato creando un diccionario uniforme.</p> <p>El profesor propondrá diferentes aplicaciones donde pueden hacer la plantilla, entre otras Canva. Les mostrará cómo se utiliza y juntos irán probando diferentes modelos hasta llegar a la plantilla final. Una vez que la hayan decidido, harán un ejemplo con la primera palabra del diccionario (anexo 12). Los alumnos deberán aportar ideas en voz alta y la crearán todos juntos.</p>	Ordenador	20 min
Checklist evaluation	<p>Una vez que se haya decidido detalladamente cómo va a ser el diccionario, de manera grupal, se creará una checklist (anexo 13) con todos los requisitos que consideren necesarios para el diccionario. De esta manera, en la siguiente fase, se podrá evaluar si estamos cumpliendo con todos.</p>	Pizarra	15 min

Sesión: 7 y 8	Fase 5: Aplicar y crear	Duración: 120 min	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Dictionary creation	<p>Los alumnos se dividirán el trabajo por grupos y cada grupo se encargará de hacer unas palabras del diccionario de las seleccionadas anteriormente teniendo en cuenta los contenidos aprendidos a lo largo del proyecto y los elementos de la checklist.</p> <p>Para poder realizarlo, deberán ir a la sala de informática y trabajarán con la plantilla final realizada con la aplicación “Canva”.</p> <p>Una vez que lo hayan hecho con todas las palabras que conforman el diccionario, las agruparán con la aplicación Google Sites donde conformarán el diccionario digital.</p>	<p>Ordenadores</p> <p>Plantilla de Canva</p> <p>Google Sites</p>	90 min
Group assessment	<p>Una vez que cada grupo haya hecho su parte del diccionario, la compartirán con otro grupo y este lo evaluará siguiendo la checklist creada con anterioridad. En el caso de que haya algún error o falte de añadir algún elemento clave, lo deberán mejorar.</p>	<p>Checklist (anexo 13)</p> <p>Ordenadores</p>	30 min
Sesión: 9	Fase 6: Publicar y celebrar	Duración: 60 min	

ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
School hand out	Los alumnos deberán imprimir y encuadernar el producto final: el diccionario bilingüe sobre las emociones. Una vez en papel, cada grupo se encargará de repartirlo por todas las clases de un curso del colegio. Es decir, cada grupo se encargará de repartirlo por todas las vías de un curso. Irán clase por clase presentándolo, explicando cómo se utiliza este diccionario en el aula y el motivo de su importancia. Harán una representación de cómo se utiliza con su palabra favorita. Cada grupo se preparará lo que van a decir adaptando el discurso según el nivel donde lo vayan a explicar.	Diccionario en papel	30 min
Website publication	Además, los alumnos redactarán un pequeño texto para publicarlo a modo de entrada en la web del colegio. Deberán explicar el proyecto que han realizado y el producto final obtenido publicando el diccionario bilingüe de las emociones creado por los alumnos de sexto de primaria.	Diccionario digital Ordenador	30 min
Sesión: 10	Fase 7: Reflexionar y evaluar	Duración: 60 min	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO

Self-assessment	<p>Con la ayuda de una diana de autoevaluación, los alumnos deberán puntuarse en distintos aspectos durante la realización del proyecto. Los alumnos se evaluarán del 1 al 5 (siendo 1 “not agree at all” y 5 “totally agree”) en diferentes aspectos. Deberán poner un punto en el número que corresponda en cada premisa y unirlos con una línea.</p> <p>Además, deberán redactar un pequeño texto de unas 5-10 líneas donde los alumnos autoevalúen su trabajo realizado durante todo el proyecto indicando cómo podrían mejorar en aquellos aspectos donde no lo han hecho tan bien.</p>	Ficha diana de evaluación y reflexión (anexo 14)	20 min
Student and teacher assessment	Después, tanto los alumnos como el profesor evaluarán el trabajo final del proyecto, es decir, el diccionario con una rúbrica (anexo).	Rúbrica (anexo 15)	15 min
Overview of process and progress	El profesor les dirá a los alumnos cuánto y cómo han progresado, es decir, una visión global del proceso y del progreso.		10 min
Future objectives	Tras la autoevaluación, la evaluación con la rúbrica y los comentarios del profesor, los alumnos establecerán objetivos futuros para sí mismos y		15 min

	para sus equipos que les permitan mejorar.		
--	--	--	--

4.3. Comentario crítico

Para realizar el comentario crítico de mi propuesta didáctica voy a basarme en el artículo de Ellis (2005) en el cual explica los principios que se deben cumplir para adquirir una segunda lengua. Todos ellos se atienden en mi propuesta didáctica quedando así justificada de manera apropiada.

En primer lugar, de acuerdo con el primer principio, mediante el desarrollo de la propuesta didáctica se consigue la adquisición de la segunda lengua mediante un amplio conocimiento de fórmulas basadas en reglas. Es importante el aprendizaje de las reglas gramaticales de tal manera que los alumnos en la actividad “See-Think-Wonder Routine” encontrarán diferentes expresiones que pueden utilizar a la hora de describir las diferentes imágenes. Es decir, se les da un apoyo gramatical a los alumnos para que aprendan cómo deben hacerlo y en un futuro sean capaces de utilizarlo sin necesidad de ningún apoyo.

En segundo lugar, los alumnos son los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje usando el lenguaje de manera real. En la mayoría de las actividades se prioriza la comunicación, estando muy presente el enfoque comunicativo y la competencia lingüística. Esto supone un cambio tanto en el rol del alumno como en el del profesor. Los alumnos dialogan y toman las decisiones oportunas para la realización del proyecto. Es decir, los alumnos intervienen la mayoría del tiempo priorizando la comunicación. Por otra parte, el docente tiene que servir de guía para los alumnos, ofreciéndoles las herramientas necesarias para completar su tarea. Por ejemplo, les proporciona sitios web de donde pueden sacar la información y apoyo lingüístico para la realización de las actividades.

En tercer lugar, durante la realización del proyecto, se desarrollarán las cuatro destrezas del inglés realizando actividades en las que se trabajen la comprensión y producción de textos tanto escritos como orales. Sobre todo, como he comentado anteriormente, las actividades de producción están muy presentes a lo largo del proyecto. La producción es tanto libre como controlada; por una parte, es controlada ya que en la

mayoría de las actividades se utilizan fichas de apoyo guiando a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en las actividades “If I were a emotion...”, “Use of dictionary”, “Symbaloo” y “Jolly Phonics”, los alumnos cuentan con fichas en las que deben completar diferentes tablas y responder a unas preguntas. Por otro lado, también podemos observar actividades en las que la producción tanto oral como escrita es libre como por ejemplo en “School hand out” y en “Website publication” donde los alumnos tienen que prepararse por su cuenta lo que van a decir al resto de alumnos del colegio y escribir en la página web del colegio para presentar el producto final al público.

Estas actividades seguirán la taxonomía de Bloom, es decir, de lo más concreto a lo más abstracto complicando las actividades poco a poco conforme adquieran esta segunda lengua. Por ejemplo, en las primeras sesiones se realizan actividades que permiten activar sus conocimientos y conocer lo que saben sobre el tema que queremos introducir de manera que se conectan los conocimientos previos con los nuevos. Además, los alumnos contarán con apoyo tanto lingüístico como gramatical con el objetivo de que poco a poco aprendan a utilizarlas automáticamente. Conforme va avanzando el proyecto, los alumnos deben alcanzar los procesos cognitivos de orden superior. Esto quiere decir que tendrán menos apoyos lingüísticos debido a que habrán adquirido el idioma a lo largo de la propuesta didáctica.

En cuarto lugar, tiene en cuenta un “plan de estudios integrado” ya que en el proyecto se conectan diferentes asignaturas: Lengua Castellana y Literatura, Lengua extranjera inglés y Valores Sociales y Cívicos. Todos los contenidos que se trabajan en las actividades de la propuesta didáctica están recogidos en el currículo establecido en el Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero y teniendo en cuenta la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014. Concretamente, durante las sesiones 2, 3, 4, 5 y 6 los alumnos aprenderán contenidos acerca de las emociones, familiarizándose y reconociendo las mismas además del diccionario, asegurándonos de su correcto uso accediendo a ellos. Por otra parte, aprenderán la segunda lengua durante todo el proyecto, pero más específicamente podemos observar el tratamiento de la fonética con la actividad “Jolly Phonics” donde estudiarán la correcta pronunciación de las vocales de manera lúdica mediante la escucha de canciones.

Las actividades son relevantes y significativas ya que generan curiosidad en los alumnos y les motivan. Por ejemplo, el cuentacuentos es el evento de salida ya que sirve

para atraer a los alumnos en la realización del proyecto. Además, la realización de un diccionario bilingüe de emociones es un problema desafiante y auténtico, cumpliendo así con dos de los elementos clave que debe cumplir un proyecto: un problema o pregunta desafiante y la autenticidad. Por otra parte, todos los materiales han sido creados teniendo en cuenta las necesidades y el progreso de los alumnos a lo largo del proyecto.

Por otra parte, la metodología del aprendizaje cooperativo también está presente a lo largo del proyecto estando muy ligado con la metodología principal de la propuesta didáctica: el Aprendizaje Basado en Proyectos. Los alumnos se agruparán en seis grupos heterogéneos de cuatro personas cada uno; de esta manera, se fomentará la interacción entre ellos. Se utilizan diferentes técnicas cooperativas, así como tutorías en parejas en la actividad “If I were you...”, la técnica 1-2-4 en la actividad “Clippings” y la técnica turnos de conversación en la actividad “See-Think-Wonder Routine”. Mediante la utilización de estas técnicas, se consigue alcanzar los principios del aprendizaje cooperativo destacando la participación e interacción de todos los alumnos por igual y la responsabilidad individual.

Por último, se van a desarrollar muchas competencias tales como la competencia digital. Está muy presente a lo largo del proyecto debido al uso de las TIC para el tratamiento de información investigando tanto acerca de las emociones como del diccionario. También en las fases 5 y 6 del proyecto se va a trabajar esta competencia para la realización y publicación del producto final.

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Una vez que he terminado el proceso de investigación y el diseño de la propuesta didáctica, puedo decir que he aprendido bastante acerca de la correcta manera de enseñar una segunda lengua, en este caso el inglés, y cómo se puede aplicar la Inteligencia Emocional en el aula. Como he podido observar, una buena manera de hacerlo es mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos ya que permite conseguir estos dos objetivos. Sin embargo, considero que son unos temas tan importantes que se debería investigar mucho más, pero sobre todo saber aplicarlo en las aulas de Educación Primaria.

Considero que mi propuesta didáctica cumple con los principales objetivos que me planteé desde el principio. Además, he seguido rigurosamente las fases del modelo de

Vicky Gil (2017) tal y como ella indica en su Genially, creando actividades originales que permitieran la consecución de los objetivos de cada fase. También, he tenido en cuenta en todo momento tanto las características como los elementos de esta metodología. Sin embargo, es cierto que no he señalado el contexto donde se aplicaría mi propuesta de intervención y es por eso por lo que, dependiendo de éste, habría que hacer variaciones en la misma. Por ejemplo, deberíamos tener en cuenta el nivel de inglés de los alumnos, si saben trabajar de manera cooperativa, si alguna vez han trabajado por proyectos, sus conocimientos previos acerca de la Inteligencia Emocional, si hay alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

Me parece una metodología activa muy interesante para trabajar en el aula ya que los alumnos aprenden de una manera más satisfactoria debido a su motivación e interés por el proyecto. En mi futuro como docente me encantaría aplicar este tipo de metodologías en el aula por sus múltiples beneficios.

Por otra parte, me parece esencial el componente emocional en la educación debido a su importancia en la vida cotidiana de cualquier persona. Considero que es en la escuela donde nos deben enseñar y formarnos para la vida adulta.

Durante mi etapa escolar me habría encantado aprender de una manera más activa ya que recuerdo las clases aburridas donde el profesor era el que explicaba el temario y los alumnos se dedicaban a realizar ejercicios en el cuaderno y copiar largas listas de vocabulario. Por la tarde, al llegar a casa recuerdo continuar haciendo más ejercicios durante largas horas que solo servían para frustrar al alumnado.

Es por todo ello que pienso que ese modelo no es efectivo y que se deberían introducir las metodologías activas además de trabajar el componente emocional en todas las escuelas actuales. Considero que se debe transformar la educación, y los docentes, tenemos un papel fundamental para conseguirlo. Es cierto que para lograrlo habría que formar al profesorado de manera adecuada enseñándoles a utilizar distintas metodologías activas al igual que el correcto aprendizaje del inglés y fomentar la Inteligencia Emocional en el aula. Todo esto parece fácil, pero requiere de mucho tiempo para hacerlo.

Me encantaría poner en práctica mi propuesta didáctica en mi futuro como docente ya que considero que tiene muchos beneficios. Por una parte, se conseguirá la adquisición del inglés con unos alumnos motivados ya que estarán interesados por el proyecto. A su

“Diccionario bilingüe de las emociones”: una propuesta de intervención para fomentar...

vez, aumentarán sus conocimientos acerca de la Inteligencia Emocional y el uso del diccionario además de muchos otros. De esta manera, podré ver cuáles son realmente los puntos fuertes y los aspectos de mejora de mi propuesta didáctica de tal manera que podré mejorarla conforme la ponga en práctica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnes, D. (1989). *Active learning*. Leeds University TVEI Support Project.
- Buck Institute for Education. (s. f.). *Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements*. PBLWorks. Consultado el 15 de abril de 2022. Recuperado de: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2013). An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. En M. Celce- Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp 2-14). Heinle ELT.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- De Juan, Luis. “Learning and Teaching EFL”. Universidad de Zaragoza. Huesca. Curso 2021-2022.
- Duff, P. A. (2014). Communicative Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow, (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 15-30). Heinle ELT.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fonseca Mora, M.C., 2005. El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio Publicaciones UCAM. Pp: 55-79
- Fonseca-Mora, M.C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos. En Pastor Villalba, C.(ed.) *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Munich (Alemania): Instituto Cervantes

- Gil, V. (2017, abril). *Interactive Learning Path for CLIL_Pro and PBL*. Genial.Ly. Consultado el 16 de mayo de 2022. Recuperado de: <https://view.genial.ly/58f52efa8b5bcf21a08ca946/interactive-content-interactive-learning-path-for-clilpro-and-pbll-april-2017>
- Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F., & Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del curriculum*. Madrid: Pirámide.
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2017). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Krashen, S. D. (1982). Acquiring a second language. *World Englishes*, 1(3), 97-101.
- Liñán-García, M. del M., Ternero Fernández, F., Ceballos Aranda, M., Lama Sánchez, A., & Mena-Bernal Rosales, M. I. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en el grado de educación primaria: trabajar por proyectos para aprender a trabajar por proyectos. *EA, Escuela Abierta*, 24, 75–90.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (2009). ¿Qué es la inteligencia emocional? En Mestre Navas, J. M. & Fernández Berrocal (Ed.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.
- Miles, M. (2002). The recent history of second language learning research. En M. Miles (Ed.), *Recent history of SLL research* (pp. 44-51).
- National Geographic Society (2017). *The Geo-Inquiry Process*. Recuperado de: <https://www.nationalgeographic.org/education/programs/geo-inquiry/>
- Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014. Currículo de educación primaria. Boletín Oficial de Aragón.

- Richards, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching Today / Jack C Richards, Series editors: Willy A Renandya & Jack C Richards*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J.C. & Rogers, T.S. (2001). A brief history of language teaching. En J.C. Richards y T.S. Rogers (Ed.), *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 6-13). Cambridge University Press.
- Sáenz-López Buñuel, P. (2020). *Educación emocionando: propuesta para la (r)evolución en las aulas del siglo XXI*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Skinner, B. F (1957). *Verbal behavior*. Harvard University Press.
- Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vergara Ramírez, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid, España: Biblioteca Innovación Educativa. Ediciones SM.
- Wilkins, D. A. (1972). *The linguistics and situational content of the common core in a unit/credit system*. MS. Strasbourg: Council of Europe.
- Zariquiey Biondi, F. (2016). *Cooperar para aprender*. Ediciones SM.

7. ANEXOS

Anexo 1

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CCC	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Crit.LCL.2.7. Utilizar y seleccionar información en diferentes fuentes y soportes, para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.	CAA	Est.LCL.2.7.1. Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.
Crit.LCL.2.9. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.	CD CCL	Est.LCL.2.9.1. Utiliza los medios informáticos para obtener información.
		Est.LCL.2.9.2. Interpreta correctamente la información y es capaz de hacer un resumen de la misma.
Crit.LCL.3.3. Utilizar diferentes fuentes en formato papel y digital (diccionario, internet...) como recurso para resolver dudas sobre la lengua, el uso o la ortografía de las palabras.	CAA CD	Est.LCL.3.3.1. Utiliza habitualmente fuentes en formato papel y digital (diccionario, internet...) en el proceso de la escritura.
Crit.LCL.3.4. Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.	CCL CIEE	Est.LCL.3.4.2. Presenta trabajos e informes de forma ordenada y clara, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes

		(directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.
Crit.LCL.3.8. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.	CCL CD	Est.LCL.3.8.1. Usa con eficacia las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y buscar información.
Crit.LCL.4.1. Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática (categorías gramaticales), el vocabulario (formación y significado de las palabras y campos semánticos), así como las reglas de ortografía para favorecer una comunicación más eficaz.	CCL	Est. LCL 4.1.1. Conoce y reconoce todas las categorías gramaticales por su función en la lengua: presentar, sustituir y expresar características del nombre de diferentes clases de palabras, expresar acciones o estados, enlazar o relacionar palabras u oraciones, etc.
		Est. LCL 4.1.2. Conjuga y usa con corrección todos los tiempos simples y compuestos en las formas personales y no personales del modo indicativo y subjuntivo de todos los verbos.
Crit.LCL.4.3. Sistematizar la adquisición de vocabulario a través de los textos.	CCL	Est. LCL 4.3.1. Conoce la estructura del diccionario y lo usa para buscar el significado de cualquier palabra (derivados, plurales, formas verbales, sinónimos, etc.).

Anexo 2

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CCC	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>Crit.ING.1.1. Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles o relativos a áreas de necesidad inmediata en los ámbitos personal, público y educativo, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y no distorsionen el mensaje, se pueda volver a escuchar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o con una clara referencia contextual.</p>	<p>CCL</p>	<p>Est. ING.1.1.3. Entiende lo que se le dice en transacciones habituales sencillas (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos) para aproximarse a la comprensión del texto oral.</p> <p>Est. ING.1.1.6. Comprende las ideas principales de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés (por ejemplo, música, deporte, etc.), siempre y cuando cuente con imágenes e ilustraciones y se hable de manera lenta y clara para hacer alguna aproximación al significado del</p>
<p>Crit.ING.1.2. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.</p>	<p>CAA CCL</p>	<p>Est. ING.1.2.5. Entiende la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa que traten sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un</p>

		lugar; apoyándose en la interpretación de elementos lingüísticos y paralingüísticos.
Crit.ING.2.1. Participar de manera simple y comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares (uno mismo, el entorno inmediato, personas, lugares, objetos y actividades, gustos y opiniones), en un registro neutro o informal, utilizando expresiones y frases sencillas y de uso muy frecuente, normalmente aisladas o enlazadas con conectores básicos, aunque en ocasiones la pronunciación no sea muy clara, sean evidentes las pausas y titubeos y sea necesaria la repetición, la paráfrasis y la cooperación del interlocutor para mantener la comunicación.	CIEE CD CCL	Est.ING.2.1.3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (teléfono, Skype) en las que se establece contacto social (dar las gracias, saludar, despedirse, dirigirse a alguien, pedir disculpas, presentarse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien), se intercambia información personal y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos, se ofrece algo a alguien, se pide prestado algo, se queda con amigos o se dan instrucciones (p. e. cómo se llega a un sitio con ayuda de un plano) en un registro neutro o informal, utilizando frases sencillas de uso frecuente y conectores para enlazarlas, aunque la pronunciación no sea muy clara.
Crit.ING.2.2. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, p. ej.: fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar.	CAA CCL	Est.ING.2.2.1. Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (presentarse y presentar a otras personas; dar información básica sobre sí mismo, su familia y su clase;

		<p>indicar sus aficiones e intereses y las principales actividades de su día a día; describir brevemente y de manera sencilla su habitación, su menú preferido, el aspecto exterior de una persona, o un objeto; presentar un tema que le interese (su grupo de música preferido); decir lo que le gusta y no le gusta y dar su opinión usando estructuras sencillas) haciendo uso de alguna estrategia básica en la producción de textos orales.</p>
<p>Crit.ING.3.1. Identificar el tema, el sentido global, las ideas principales e información específica en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lengua estándar y con un léxico de alta frecuencia, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares, cotidianos o de necesidad inmediata, siempre y cuando se pueda releer lo que no se ha entendido, se pueda consultar un diccionario y se cuente con apoyo visual y contextual.</p>	<p>CCL</p>	<p>Est.ING.3.1.5. Comprende lo esencial de historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etc.) para aproximarse a la comprensión del texto escrito.</p>
<p>Crit.ING.3.2. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.</p>	<p>CAA</p>	<p>Est.ING.3.2.5. Comprende y contrasta lo esencial de historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran</p>

		parte del argumento y hace uso de las estrategias básicas para llegar a la comprensión en lecturas adaptadas, cómics, etc.
Crit.IN.4.1. Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases simples aisladas, en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones familiares y predecibles.	CD CSC CAA	Est. ING. 4.1.2. Escribe correspondencia personal breve y simple (mensajes, notas, postales, correos, chats o SMS), en la que da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones, o habla de sí mismo y de su entorno inmediato (familia, amigos, aficiones, actividades cotidianas, objetos, lugares), hace y contesta preguntas relativas a estos temas, haciendo uso de estrategias de producción y de una ortografía adecuada, aplicando las normas de cortesía básicas y utilizando las estructuras sintácticas y el léxico adecuado, aunque sea necesario el uso de elementos paratextuales.
Crit.ING.4.2. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, p. ej.: copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.	CAA CCL	Est. ING. 4.2.2. Escribe correspondencia personal breve y simple (mensajes, notas, postales, correos, chats o SMS), en la que da las gracias, felicita a alguien, hace una invitación, da instrucciones, o habla de sí mismo y de su entorno inmediato (familia, amigos, aficiones, actividades cotidianas, objetos, lugares), hace y contesta

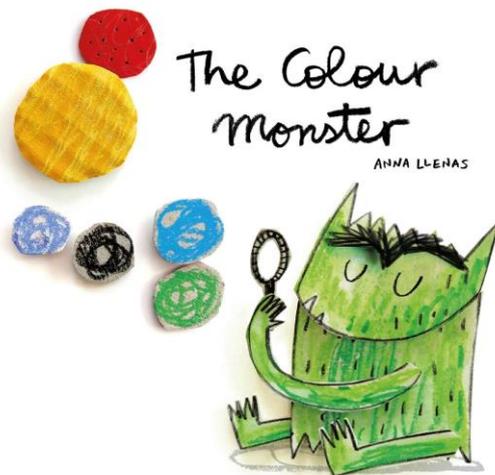
		preguntas relativas a estos temas, haciendo uso de alguna estrategia básica de producción de textos (planificación y ejecución).
--	--	--

Anexo 3

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CCC	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Crit.VSC.1.2. Desarrollar el propio potencial, manteniendo una motivación intrínseca y esforzándose para el logro de éxitos individuales y compartidos.	CAA	Est.VSC.1.2.1. Trabaja en equipo valorando el esfuerzo individual y colectivo para la consecución de objetivos.
	CSC	Est.VSC.1.2.3. Genera confianza en los demás realizando una autoevaluación responsable de la ejecución de las tareas.
Crit.VSC.1.5. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva.	CSC	Est.VSC.1.5.6. Expresa sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas.
Crit.VSC.1.6. Desarrollar la autonomía y la capacidad de emprendimiento para conseguir logros personales responsabilizándose del bien común.	CSC	Est.VSC.1.6.3. Identifica, define problemas sociales y cívicos e implanta soluciones potencialmente efectivas.
Crit.VSC.2.1. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal	CCL	Est.VSC.2.1.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones.

Crit.VSC.2.9. Contribuir a la mejora del clima del grupo mostrando actitudes cooperativas y estableciendo relaciones respetuosas.	CSC	Est.VSC.2.9.1. Forma parte activa en las dinámicas de grupo.
---	-----	--

Anexo 4



Fuente: <https://www.amazon.es/Colour-Monster-Anna-Llenas/dp/1783704233>

Anexo 5

IF I WERE AN EMOTION...



You have to complete the following table of what the following emotions convey to you which appears in the book we have just read.

	Happiness	Sadness	Anger	Fear	Calm	Love
Colour						
Place						
Character						
Situation						

Anexo 6

“SEE-THINK-WONDER” ROUTINE

<p>SEE</p> <p>What do you see?</p> <p>What things can you see in the picture?</p> 	<p>THINK</p> <p>What do you think happens in the picture?</p> <p>How do you think they feel?</p> 	<p>WONDER</p> <p>What does it make you wonder?</p> 
<p>I can see...</p> <p>There is...</p> <p>There are...</p>	<p>I think ...</p> <p>It seems...</p>	<p>I wonder whether...</p> <p>I wonder if ...</p>

Image 1



Image 2



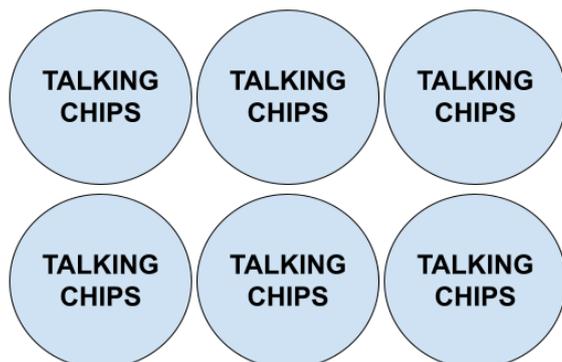
Image 3



Image 4



Anexo 7



Anexo 8

IF I WERE YOU...

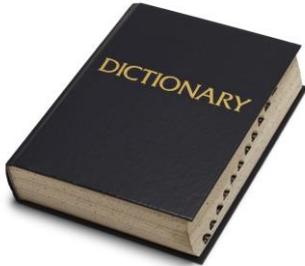
Situation

Hello! My name is María, I am 13 years old. I recently moved from a village to a town because of my parents' job. In my village, I had many friends and I went to school with all of them. I loved going to school because I always learned new things. However, since I moved to the city I haven't made many friends. Moreover, in class and during the break I'm always alone. I have told my parents that I want to go back to the village but they explained to me that it is impossible because they don't have work there. I don't know what to do...

Anexo 9

DICTIONARY ENGLISH-SPANISH

- **How do we use a dictionary?**



- **Can you write the English alphabet?**

- **Can you write the Spanish alphabet?**

- **Do the Spanish and English alphabets have the same letters? Which one is present in the Spanish one that English doesn't have?**

- **Are there any letters that are not widely used in the Spanish alphabet? Which ones?**

Anexo 10

1. Search these three words (unánime, jigsaw, save) on these dictionaries and complete the table.

	RAE	WordReference	Linguee
Word searched			
Type of word			
Definition			
Translation			
Phonetic transcription			
Example			
Extra information			

Anexo 11

JOLLY PHONICS

Phonemes										
Type of vowel										
Words										



Sn _ _ l



L_k_



R_ ng



C_k_



T_ _



H_ll_



B_rb_c_ _



_mbr_ll_



F_v_

Anexo 12

Anger Ira

æŋgər/

Noun

A strong feeling of displeasure or rage.

Un fuerte sentimiento de desagrado o rabia.



Example:

The bad working of the Internet in class raised the anger of the students.

El mal funcionamiento del internet en clase suscitó la ira de los alumnos.

Anexo 13

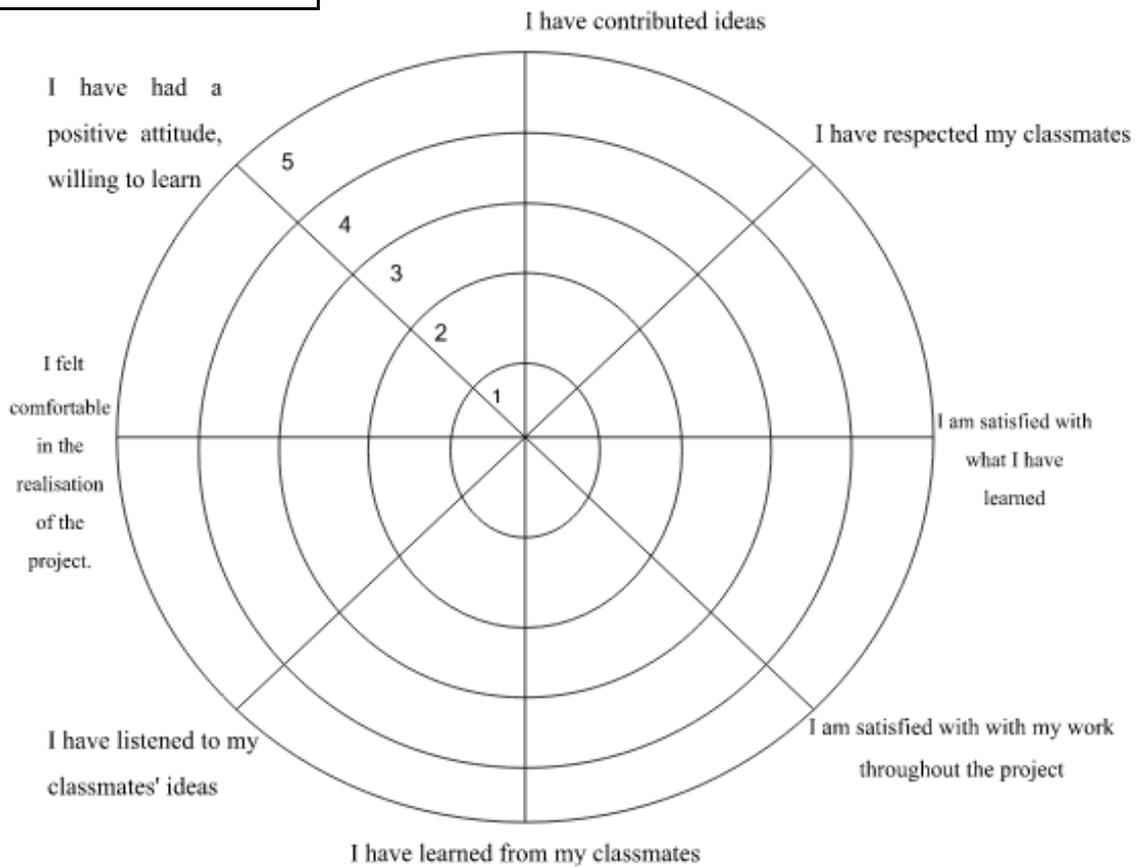
	Yes	No
The definition appears		
The translation appears		
A photograph appears		
The phonetic transcription appears		
The type of word appears		
An example appears		
It is correctly written, without any spelling mistakes.		

Anexo 14

SELF-ASSESSMENT

1. Rate these assumptions with a point the level at which you are. Later, connect the dots with a line.

- 1 - Not agree at all
- 2 - Somewhat agree
- 3 - Quite a lot agree
- 4 - Strongly agree
- 5 - Totally agree



2. Make a reflection about your work during the project and think about which aspects and how you can improve.

Anexo 15

	3	2	1
GRAMMAR	There is a good use of grammar without any mistakes.	There is some spelling mistakes throughout the dictionary.	Numerous spelling mistakes appear throughout the dictionary.
MULTIMEDIA	Good use of images to exemplify each word.	The images do not adequately correspond to the word described.	Images are missing, poor quality images or unrelated to the word described.
ORGANISATION	The words are listed correctly in alphabetical order.	Most of the words are well ordered alphabetically, but there are some mistakes.	There are several mistakes in the alphabetical order of the words.
DESIGN	The design of the dictionary is creative and attractive to users.	The design could be more creative and attractive to users.	The design of the dictionary is neither creative nor attractive due to the fact that it cannot be read clearly.